Integración docencia y extensión : otra forma de enseñar y de aprender	Titulo
Camilloni, Alicia R. W. de - Autor/a; Rafaghelli, Milagros - Autor/a; Kessler, María Elena - Autor/a; Menéndez, Gustavo - Autor/a; Boffelli, Mariana - Autor/a; Sordo, Sandra - Autor/a; Pellegrino, Eliana - Autor/a; Malano, Daniel - Autor/a;	Autor(es)
Santa Fe	Lugar
Universidad Nacional del Litoral	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Extensión universitaria; Pedagogía; Docencia; Educación superior; Argentina;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

http://biblioteca.clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

Integración docencia y extensión.
Otra forma de enseñar y de aprender
~

Integración docencia y extensión.
Otra forma de enseñar y de aprender
Gustavo Menéndez *et al*.
1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013.
98 pp.; 15x22 cm

ISBN 978-987-657-909-4

1. Educación Superior. 2. Docencia. I. Menéndez, Gustavo C.M.
CDD 378.007

© Gustavo Menéndez, 2013

© UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Secretaría de Extensión
Santa Fe, Argentina, 2013.

9 de Julio 3563
S3002EXA Santa Fe
+54 (0342) 4571124

www.unl.edu.ar

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender

Alicia Camilloni
Milagros Rafaghelli
María Elena Kessler
Gustavo Menéndez
Mariana Boffelli
Sandra Sordo
Eliana Pellegrino
Daniel Malano

Índice

Prólogo. Susana Celman ~ pág. 5

1º parte

La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. Alicia R. W. de Camilloni ~ pág. 11

2º parte

La dimensión pedagógica de la extensión. Mg. Milagros Rafaghelli ~ pág. 22

Hacia la construcción de una intervención fundada: los entramados de la extensión. Lic. María Elena Kessler ~ pág. 38

La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. Gustavo Menéndez ~ pág. 47

3º parte

Estrategias de acción desarrolladas. Mariana Boffelli, Daniel Malano, Eliana Pellegrino, Sandra Sordo ~ pág. 58

4º parte

Institucionalización de la Extensión. Conceptualización y dimensiones de la Extensión. Gustavo Menéndez ~ pág. 83

A manera de conclusiones y reflexiones finales. Gustavo Menéndez ~ pág. 92

Prólogo

La extensión como espacio político y pedagógico

Este libro habla de experiencias construidas en el espacio de una universidad pública argentina: la Universidad Nacional del Litoral. Como toda experiencia, es a la vez producto y proceso de circunstancias históricas y tramas culturales particulares encarnados por sujetos que los significaron desde su lugar de universitarios responsables de diseñar políticas que orienten la tarea de educar hoy, con estos sujetos, en este contexto, recuperando los itinerarios ya recorridos y desde allí animándose a sostener la mirada a futuro.

El desafío de “volver a pensar el sentido de educar”, como decía Carlos Cullen, ha sido tomado en forma reiterada a lo largo de la historia de nuestras instituciones universitarias. Los interrogantes fundantes y emergentes con respecto a quiénes, con quiénes, por qué, desde dónde, hacia dónde, preceden y acompañan a los que ahora surgen y demandan quizá respuestas más inmediatas en torno a cómo, cuántos, para qué, dónde, cuándo y con qué llevar a cabo la acción educativa. Sin embargo, en cada época estas preguntas parecen renacer con nuevos ímpetus, los sujetos se las plantean como si antes nunca se las hubiera pensado, con un tono imperativo con resonancias inéditas que invitan u obligan a parar, volver a mirar, reflexionar y, si les es posible, proponer.

Es probable que podamos coincidir casi sin discusión, al interior de las universidades públicas de nuestro país, en cuanto a reconocer a la docencia, la investigación y la extensión como los ejes estructurantes de esta institución educativa. Diferentes gobiernos y agrupaciones universitarias, desde la Reforma de 1918, las reconocen, confirman y sostienen. Pero se trata de acciones en proyección, espacios connotados desde sentidos atribuidos, tareas encarnadas en sujetos sociales concretos que se

construyen en situación con otras instituciones y sujetos, en proyectos socioeducativos de implicancias singulares, límites borrosos e impactos no siempre previsibles. Por eso estos ejes, en principio indiscutibles, requieren que se vuelva sobre ellos una y otra vez intentando tomar postura, definir perspectivas, esbozar proyectos, con conciencia de habitar un territorio complejo y multirreferencial.

Diseñar una innovación curricular es hacerse cargo de focalizar, problematizar, nombrar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas habituales y cotidianas. Es pensar nuevas relaciones en un territorio habitado, conocido y probablemente naturalizado. Es atreverse a imaginar lo no existente como intento de superación de lo actual, como propuesta de acción, como proyecto a construir en un espacio y un tiempo determinados, contando con ciertas condiciones que lo hacen posible y riesgoso. Cuando la propuesta incluye lo curricular y, más aún, cuando se la piensa en términos de toda la institución universitaria, atravesando los imaginarios propios de diferentes campos disciplinares, carreras y profesiones, las dificultades de su concreción y las facetas a atender aumentan y se complejizan.

En este caso, al pensar la curricularización de la extensión se recupera y actualiza el debate acerca de la función social de la universidad, concebida como posibilidad y responsabilidad, a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión. Asimismo, las inquietudes pedagógicas surgidas respecto de los aprendizajes universitarios delinearon el escenario para transitar la propuesta innovadora.

Conscientes de las resistencias y las adhesiones que seguramente se generarían y preocupados por ir definiendo desde el horizonte las características peculiares de esta propuesta, el grupo inicial fue haciendo camino al andar, como dice el poeta. El enfoque de la *E*ducación experiencial, acercado de la mano experta de Alicia Camilloni, aportó el marco teórico para armar el andamiaje conceptual necesario. La experiencia vasta y reflexiva del equipo de gestión puso en tensión su moldeamiento para posibilitar su inclusión en y desde la UNL como institución histórica. Los delegados de las facultades, los docentes y estudiantes de las diferentes casas de estudio escucharon, dudaron e interpelaron lo que inicialmente se plateó como una iniciativa posible ante un diagnóstico general en el que se reconocieron más coincidencias que las esperadas inicialmente. El relato de experiencias de extensión llevadas a cabo desde las cátedras y al interior de proyectos formalmente instituidos, permitió tender puentes entre lo ya realizado y la innovación que comenzaba a gestarse. La diversidad de modos de comprensión y significación se tradujo en significados diferentes y por momentos divergentes. Las ten-

dencias a la homogeneización se discutieron en el seno de las reuniones y talleres contraponiéndolas a los reclamos de respeto a la diversidad.

La trama de este recorrido, sistematizado por el equipo coordinador de la iniciativa, fue devuelta como recuperación tentativa de la heterogeneidad de voces y riqueza de los aportes provenientes desde los participantes junto a documentos elaborados por los asesores y expuestos a la consideración de la comunidad universitaria en instancias colectivas y participativas.

Cabe recordar aquí el antecedente de la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay), pionera en América del sur en concebir una experiencia integral de inclusión curricular de la extensión. La UdelaR inició en 2007 un proceso de reforma (Segunda Reforma Universitaria) que entre sus aspectos salientes hacía foco en el fortalecimiento de la extensión, concebida como un "proceso dialógico y bidireccional, que busca la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados. En sentido amplio, la extensión comprende diversas formas de actividades en el medio social, tales como asistencia a la comunidad, difusión o divulgación científica y procesos de transferencia tecnológica. Estas actividades tienen un enfoque unidireccional y pretenden dar respuesta a demandas puntuales de la población. La extensión es una de las tres funciones básicas de la Universidad, junto con la enseñanza y la investigación" (Consejo Directivo Central, octubre de 2009).

Si aceptamos como propio el sentido que encierra esta definición y le incorporamos, además, la perspectiva pedagógica que sostiene el valor educativo de estas experiencias para los estudiantes y docentes partícipes, desde mi punto de vista existen razones suficientes para apoyar esta iniciativa.

Estoy convencida de que los proyectos sociales y educativos son mucho más que lo que sobre ellos se dice en unos papeles que se escriben para darles sostén administrativo y legal. Son construcciones que realizan grupos de personas que, al andar con ellos, los subjetivan, resignifican y transforman, dotándolos de sus particularidades. Y en esas singularidades, incorporadas como lo esperable y lo deseable, están su riqueza y su viabilidad de concreción.

El libro que hoy se publica operará a modo de síntesis comunicativa de las razones y los itinerarios que la UNL fue capaz de poner en debate y acordar en un período de su historia reciente. Estimo que será, también,

sumado a otras experiencias, punto de referencia para otras universidades que se propongan abrir el debate sobre este tema desde perspectivas políticas, sociales, dialógicas y pedagógicas. Identificar problemas, abrir perspectivas, construir los interrogantes que identifiquen y preanuncien desde dónde se los elabora, es recuperar el sano ejercicio de la autonomía universitaria entendida no como pretexto para el aislamiento académico sino como herramienta crítica de conocimiento y acción.

No hay certezas acerca del devenir de esta idea. Será, en última instancia, lo que todos y cada uno de los habitantes de la UNL deseen y aporten a sus circunstancias para seguir construyendo el vínculo universidad–sociedad y contribuyendo al diseño de nuevos espacios de aprendizaje para los estudiantes en el marco de las experiencias concretas de la extensión universitaria.

Susana Celman
abril de 2012

1

La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario

Alicia R. W. de Camilloni*

Las cuestiones relacionadas con el diseño curricular en la educación superior se han convertido en un tema de alta especialización porque requieren cuidadosa planificación con un alto grado de previsión y anticipación en una época en la que la simple actualización de los currículos en términos de necesidades científicas, tecnológicas y profesionales presentes es insuficiente.

Entre estos requerimientos urgentes del presente se encuentra la previsión respecto de la relación que se debe establecer entre la formación que se brinda en la universidad y la preparación para el trabajo, la que debe facilitar la conversión de los conocimientos adquiridos en saberes y actitudes asociados a calificaciones académicas y profesionales. Siglos de controversia acerca de cuál debe ser el tipo de formación ofrecido por las universidades condujeron a la confrontación de distintas concepciones acerca de la función educadora, personal y social, que las debía caracterizar. Hoy esa discusión se ha apaciguado, al menos en términos generales. La universidad forma profesionales y los educa para desempeñarse en el trabajo, la investigación y la docencia, y lo hace sin desmedro de la necesaria formación general que para ello es indispensable. El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos "estratégicos" o "condicionales" que implican saber por qué,

—

* Profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora consulta titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Asesora del Área ICE, UNL, entre otras.

dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real. Con este fin se deben planificar cuidadosamente los programas de formación incluyendo sólida formación teórica y aprendizaje experiencial que den cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado, y que contemplen sistemáticamente actividades de resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyectos. La formación debe ser muy actualizada para abrir las puertas a la producción de conocimientos, preocupada por promover la comprensión de las redes que conforman la sociedad civil y el Estado y por mostrar la conexión del conocimiento académico y profesional con la ciencia, la tecnología y los mundos natural y social, porque el conocimiento universitario ya no se encuentra encerrado en el ámbito de las disciplinas académicas.

El currículo universitario, en tanto programa de formación, es la manifestación de un proyecto pedagógico asentado sobre el principio de unidad. Éste debe ser entendido como el producto de operaciones de integración de un conjunto de componentes que se caracterizan por sus orientaciones diversas, contribuyente cada uno, desde su propio aporte, a la conformación de un reservorio de saberes generales y profesionales y de actitudes y atributos personales considerados indispensables y convenientes en los términos de una definición de formación académica y profesional. El significado de esta definición no es unívoco ya que admite, como afirma Wittgenstein, "una red complicada de semejanzas superponiéndose y entrecruzándose: a veces, semejanzas generales, a veces, 'semejanzas de detalle', con ciertos 'parecidos de familia' entre ellas" (Wittgenstein, 2008), conducentes de manera compleja a la construcción del propósito del proyecto de formación a través de su implementación, esto es, de su uso, dado que el currículo es un objeto para usar y no para contemplar. En esa red, los individuos encuentran siempre un locus de control, de doble valencia, interno y externo. El *locus de control interno* es la capacidad del sujeto en dos sentidos, de control y de autocontrol, y depende de la percepción que tiene ese sujeto de que lo que le acontece, depende principalmente de sus propias decisiones y acciones, del control que él tiene de sus experiencias personales. El *locus de control externo* nace de la percepción del sujeto de que lo que le sucede, es el resultado del destino o del azar, o de la suerte o de las decisiones de otras personas o entidades superiores, con poderes que le son ajenos. En ese doble marco, cada estudiante y cada docente crean su propia y original identidad personal e institucional.

Los distintos componentes del currículo deben ser no sólo funcionales al conjunto desde su propia localización sino estar atravesados por el significado global del conjunto del proyecto así configurado, presidido por el mandato del principio de unidad.

Sin embargo, y a pesar de la referencia anterior a Wittgenstein, lo que hasta acá hemos expuesto es una evidente interpretación normativa del currículo de formación académica y profesional más que una descripción de lo que, con frecuencia, resulta del análisis de lo que ocurre en la realidad de la enseñanza universitaria. En ella se advierte de manera sostenida, en lugar de una manifestación explícita del principio de unidad, un carácter fragmentario y fragmentarista, característico del origen de su constitución por adición de selecciones de contenidos disciplinarios, carácter que es apoyado y profundizado por una organización de la labor académica que conspira contra todo principio de unidad en la formación de los estudiantes al acentuar la independencia de cada una de las asignaturas que lo conforman, la cual se consolida en la división del trabajo académico, de la distribución del tiempo curricular e incluso de los espacios en los que se desarrollan las actividades académicas.

Pero no se agota aquí el análisis porque aun desde una perspectiva normativa acerca de lo que debería formularse como proyecto de formación en la universidad esta cuestión exige que otro punto de tensión se plantee. En lo que se refiere al currículo universitario, el principio de unidad, en apariencia indiscutible, debe concertarse con otro principio, también caro y esencial a la institución universitaria, el principio de libertad académica. La libertad académica de docentes y estudiantes, difícil de definir en cuanto a sus alcances y determinaciones, es condición necesaria para el desarrollo del conocimiento en un nivel superior, para su enseñanza y su aprendizaje en la universidad. En este sentido, la pluralidad de enfoques, teorías, interpretaciones y posturas respecto de las múltiples dimensiones de la vida es la carne y la sangre de la vida universitaria. La universidad es el lugar de los disensos, no de las visiones o concepciones únicas. En ella la crítica, los contrastes, las discusiones y las oposiciones constituyen un andamiaje insustituible de la formación de los estudiantes y de sus docentes.

El desbalance de estos dos principios, el de unidad y el de libertad académica, entre los que parece existir una inconciliable oposición, produce una tensión que es imprescindible resolver de manera inteligente a partir de una reconsideración cuidadosa y despojada de prejuicios en la que se coloquen como objeto de análisis tanto los contenidos de la formación como las formas organizativas de su enseñanza. Esto implica

poner en cuestión la institucionalización no sólo de la docencia sino también de la investigación, ya que la organización de esta última está presidiendo en buena medida la toma de decisiones académicas.

Los efectos de la fragmentación de los procesos de formación se expresan de diversos modos. Lo hacen, como dijimos, en la independencia de la enseñanza de cada asignatura, una independencia que es, a la vez, deseable e indeseable. Deseable porque responde al principio de libertad académica. Indeseable porque rompe con el principio de unidad. Y esos efectos se manifiestan igualmente en la ruptura que se produce en las carreras con mayor perfil profesional, entre el ciclo de formación general y básica de los primeros años, por un lado, y en el ciclo de formación profesional por el otro. Son dos ciclos que en muchas carreras profesionales no logran articularse, aunque sí lo hacen con mayor facilidad en las carreras de carácter académico. También hallamos fragmentación muy significativa en la muy difícil articulación entre teoría y práctica en sus dos resoluciones corrientes en los diseños curriculares universitarios: ya sea en su resolución en el formato de un trayecto prologado de formación teórica sin relación con prácticas reales, ya sea con otra modalidad, en un esquema configurado por un largo período de formación teórica sin relación con prácticas preprofesionales reales, seguido de un período enclaustrado de práctica profesional en la forma de una residencia o un internado destinado a poner a prueba los saberes desarrollados previamente y a ejercitarse en su aplicación, sin intervención de los equipos docentes que gestaron la formación.

En este contexto curricular, en el que juegan simultáneamente ilusiones de unidad y realidades de fragmentación, la inclusión de la educación experiencial como un componente del programa de formación académica y profesional puede resolverse de acuerdo con diferentes modalidades. Puede realizarse en el marco de la tradición fragmentarista del currículo universitario, sin modificar ni la organización de contenidos que le es propia ni la organización de la actividad docente que la caracteriza o, por el contrario, puede proponerse esa inclusión encuadrándola en la búsqueda de una transformación de la estructura curricular en procura de que responda al principio de unidad pedagógica de la formación, respetuosa del principio de libertad académica en la que se expresan los saberes y propósitos de los docentes y, a la par, de la diversidad del desarrollo personal de los estudiantes.

El diseño y la implementación de una unidad de propósitos estructurada con celoso cuidado y, más aún, con capacidad para promover y edificar la diversidad, son un desafío difícil para los que sumen esa

responsabilidad cuando se trata, primero, de definir la arquitectura del currículo y, luego, de ponerla en consonancia con la factibilidad de su realización efectiva. En una universidad, esa responsabilidad es asumida por los miembros de su comunidad en su totalidad, puesto que todos tienen capacidad para tomar decisiones sea que afecten a todos o sólo a ellos mismos.

1. La educación experiencial

Cuando se trata de incluir la educación experiencial en el currículo, se postule o no un verdadero replanteo del proyecto curricular, conviene efectuar una revisión del concepto de educación experiencial desde un punto de vista pedagógico para considerar después cuáles son sus aportes en la formación académica y profesional de los estudiantes y los impactos que esta inclusión puede tener en la socialización de docentes y de estudiantes.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación experiencial? La respuesta no es sencilla ya que la discusión teórica se ha centrado en dos cuestiones: la primera, ¿todos los aprendizajes son experienciales o hay una clase particular de aprendizaje al que se denomina experiencial? La segunda, ¿cómo se logra construir el significado de una experiencia?

En cuanto a la primera pregunta, si bien todo aprendizaje, de cualquier tipo que sea, es para el sujeto una experiencia, algo que le ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él, lo que denominamos educación experiencial se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución.

En lo que respecta a la segunda pregunta, la clave de la formación en la educación experiencial para la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en "experiencia" y ésta en un aprendizaje reconocido como tal. Esta conversión no es ni automática ni fácil, como

lo señalan James y Pamela Toole (1995): “es el uso de las habilidades del razonamiento crítico y creativo lo que nos ayuda a prepararnos para actuar bien y aprender de la experiencia y examinar el contexto en el que ocurre la experiencia”. Se trata de habilidades que hay que desarrollar intencionalmente en los alumnos que son los que deben asumir esa tarea de manera responsable y consciente. Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí. Anticipar y mirar hacia el pasado de cada situación, avanzar y retroceder cuando sea necesario. Analizar y sopesar cada decisión antes y después de encarar las acciones. Si las situaciones artificiales o simuladas, frecuentes en la educación, se diseñan y programan, las que surgen en situaciones auténticas, en cambio, son nuevas, con frecuencia imprevistas y hasta impredecibles, llegando incluso a generar asombro y temor por su ocurrencia. Plantean así problemas nuevos, no rutinarios, que obligan a formular buenas hipótesis y a hallar nuevas soluciones.

David Kolb es, no cabe duda, un referente fundamental para comprender los alcances del concepto de educación experiencial. Pero su concepto también fue evolucionando en la teoría pedagógica. El aprendizaje que acá nos interesa es el producto de un proceso gradual en el que los cuatro pasos del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) se convierten en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada *experiencia concreta* requiere una nueva perspectiva para su *observación reflexiva*, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que sólo puede hacer el mismo sujeto, a su c*onceptualización abstracta*, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una *experimentación activa* en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas. John Dewey decía que las experiencias no son ni buenas ni malas, depende de las circunstancias individuales que sean una cosa o la otra. Y, en este sentido, como sostienen Gibson y Hopkins (1980), se puede establecer una escala de experiencialidad atendiendo al tipo de tareas que se encara en las experiencias. Estos autores diferencian cuatro modos: el receptivo, el analítico, el productivo y el de desarrollo, y en cada uno encuentran escalones diversos en los que la persona llega progresivamente a adquirir excelencia y madurez, a desarrollar un alto sentido de calidad en el desempeño y a esforzarse por ser hábil en actividades importantes.

La característica señalada, en general, por varios autores es la dimensión humana del aprendizaje en el que se entrelazan la cognición, la afectividad y la intención de obrar (Henry, 1989–1993).

Cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. Aprende en un marco en el que se apunta al logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. El alumno aprende a usar los conocimientos en el trabajo. Pero para que se sostengan los valores a los que antes nos referimos, debe tratarse de un trabajo con organización democrática, que otorgue a la vez derechos y responsabilidades al estudiante, un trabajo en el que se promueva la adopción de decisiones autónomas y que debería estar lejos de las organizaciones que Lewis Coser denominaba "organizaciones glotonas" (*greedy institutions*) que exigen lealtad total a los individuos, ya que ellas reclamarían acciones no autónomas, contrarias al tipo de formación que la universidad debe promover en sus estudiantes.

En la realización de esta actividad formativa el estudiante requiere orientación, de tal modo que se salvaguarde su libertad y se estimule, a un tiempo, su creatividad.

2. Las modalidades de la educación experiencial

Son numerosos los autores que han trabajado este tema desde que en el primer cuarto del siglo XX se iniciara en algunos países la práctica de introducir este componente en los currículos de la escuela secundaria y de la universidad.

La educación experiencial comprende modalidades diversas: el voluntariado, el aprendizaje–servicio y la práctica profesional, con variantes en cada una de ellas que dependen de situaciones histórico–sociales e institucionales. Así, pues, entre estas modalidades se encuentra el aprendizaje–servicio, que es una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad.

Además de servir a la formación profesional, el aprendizaje–servicio contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes. Les facilita, por la naturaleza de las actividades que realizan, el conocimiento del contexto comunitario y social al tiempo que les permite brindar servicios de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades externas o internas a la universidad. El

aprendizaje–servicio pone el acento en los dos términos que constituyen esta expresión y no sólo en uno de ellos. Se diferencia así de la práctica profesional, que se centra en el aprendizaje, y del voluntariado, que lo hace en el servicio.

En las tres modalidades los alumnos ponen en juego sus conocimientos, sus principios éticos y sus valores, sus destrezas y habilidades.

En cuanto a conocimientos, los que corresponden a su carrera específica en lo que hace a su formación general, o básica o profesional, según la modalidad de que se trate, su conocimiento de teorías sociales, de psicología y de políticas sociales, así como de leyes y normativas de aplicación específica en el campo de trabajo en el que se está actuando.

Al mismo tiempo, el estudiante debe comprometerse con los valores y los principios éticos del plan de acción social en el que participa, los de la universidad y los de los grupos a los que destina su acción, con apoyo en los valores de servicio a la humanidad, de integridad y también de eficiencia, porque productos y servicios deben ayudar efectivamente a solucionar los problemas que requieren su dedicación. Y debe desarrollar y demostrar el dominio de las destrezas generales y específicas que son necesarias para cumplir las tareas y lo que es indispensable. Igualmente, debe ser capaz de autoevaluar sus saberes, valores y destrezas para ponerlas con confianza al servicio de otros. Su uso del poder debe ser moderado en ejercicio de la independencia de la capacidad que se le puede otorgar para tomar decisiones. Y, por último, debe aprender a hacer uso del poder sin abusar de él.

3. La inclusión en el currículo

La adopción sistemática de modalidades pedagógicas de educación experiencial debe salvar varios obstáculos. Entre ellos mencionaremos los que se refieren a la distribución y al uso del tiempo, a la capacitación de tutores y supervisores de las tareas y a la evaluación de los logros del programa.

En lo que se refiere al uso y distribución del tiempo, éste es un problema siempre difícil, si no imposible, de resolver de modo totalmente satisfactorio. Incluir períodos de labor extra–aula o extra–campus supone disminuir el tiempo destinado a alguna actividad académica que se había considerado necesaria previamente. Como la educación experiencial es consumidora de tiempo equivalente a asistencia a clase, preparación de trabajos o estudio independiente, algunas de estas actividades deben ce-

der parte de su dedicación. Por lo tanto, la opción por una u otra actividad debe estar justificada. De ahí que sea imprescindible postular con claridad cuáles son los objetivos pedagógicos de la educación experiencial.

Los propósitos centrales para el estudiante son los siguientes:
a) para sí mismo, facilitar la implicación personal del alumno, desarrollar su autonomía y responsabilidad, adquirir autoconfianza, ser consciente de las necesidades e intereses de otros y de los suyos propios, desarrollar capacidad para tomar decisiones y actuar en consonancia con ellas, compartir el trabajo con otros alumnos de la misma carrera y de otras carreras.
b) Hacia la sociedad: desarrollar conciencia social, interesarse por contribuir directamente a la solución de problemas sociales, poner efectivamente en acción su identidad social y ciudadana, apreciar los resultados de su trabajo en términos de su contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúa. Todo esto define, precisamente, una formación integral de la persona en la que la fragmentación constituye un obstáculo que es imprescindible salvar.

Otro problema al que hay que atender pero cuya solución es más sencilla aunque igualmente exigente y urgente es la formación de tutores y supervisores, tanto los internos de la universidad como los externos que pertenecen a las instituciones socias.

El programa de formación que se encare con ese fin debe incluir el tratamiento de los valores y el código de ética del programa de extensión (aprendizaje–servicio, voluntariado, práctica profesional) y un trabajo de construcción de compromiso con ellos a partir de la clarificación de los valores personales que aportan las personas implicadas.

Otros contenidos serán el desarrollo de conocimientos y habilidades para diseñar planes y proyectos de acción social en los que intervengan de manera sustantiva los estudiantes, y programar el trabajo que cada estudiante habrá de realizar teniendo en cuenta sus características, sus posibilidades y capacidades personales. El tutor o supervisor debe contar con habilidades para trabajar en situaciones reales y saber evaluar resultados en el nivel de los efectos directos e indirectos del programa en su conjunto y de los aprendizajes de los estudiantes mediante la observación, el registro, la documentación, la escucha atenta y la elaboración de preguntas, y el diálogo, análisis e interpretación de la información. Debe ser capaz de hacer conscientes sus propias creencias y prejuicios, discutirlos con el grupo de docentes y de estudiantes que intervienen, identificar posibles errores y prevenirlos o hallar la manera de solucionarlos y seleccionar los modos de tutoría más efectivos en cada momento del proyecto.

En cuanto a la evaluación de los logros del programa, tiene que abarcar la evaluación de la calidad del servicio prestado o del producto desarrollado, el nivel de satisfacción de todos los actores intervinientes, internos y externos a la universidad, la actuación de los supervisores o tutores y de los estudiantes en lo que hace a su trabajo y también la interacción entre los demandantes del servicio y los prestadores. Finalmente —algo que es absolutamente fundamental— debe concentrarse en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en tanto apuntemos a desarrollar conocimientos y destrezas, para lo cual en las universidades tenemos más experiencia en la interpretación de los resultados de evaluaciones escolásticas, este aspecto de la evaluación, si bien es más difícil de lo que solemos admitir, posee una dimensión de la misma cuya construcción y administración están generalmente mejor resueltas. No ocurrirá igual con la evaluación de actitudes y valores así como con la evaluación de la implicación y el compromiso personal en las tareas, las que plantean nuevas dificultades a los docentes universitarios y requieren la búsqueda de buenas soluciones.

Para que un programa de educación experiencial, en sus variadas formas, pueda configurarse de manera adecuada, la universidad tiene que crear condiciones que permitan una rápida toma de decisiones en cuanto a la apertura y cierre de actividades, y es preciso que establezca redes de relaciones con instituciones socias y que facilite la rápida adaptación de tutores y estudiantes. Para ello debe contar con rasgos significativos de permeabilidad para la identificación de las necesidades, los problemas y las demandas de la comunidad, escuchar y hacer sus propias lecturas de esta realidad.

Unidad y libertad académica reclaman la adopción de un tercer principio, el de la diversidad. Para sostener el principio de unidad sin que se imponga la uniformidad es necesario atender al trayecto real que hace cada estudiante en el transcurso de su formación. De acuerdo con el principio de diversidad, el currículo debe ofrecer diferentes clases y modalidades de educación experiencial y ponerlas a disposición de los estudiantes. Para ello, una actitud mental de flexibilidad es indispensable en autoridades, docentes y estudiantes, no sólo en lo que respecta a las decisiones que se adoptan en y a partir del diseño curricular sino también en las actividades cotidianas de puesta en acción de la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo a estos procesos en una conversación entre docentes y estudiantes, entre los estudiantes y las ciencias, las humanidades y las tecnologías, y entre la universidad y la sociedad.

La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario puede responder, en consecuencia, a dos modelos diferentes: sumarse como un fragmento más al conjunto de fragmentos que compone el diseño curricular y la formación del estudiante o servir de puente amalgamador de los aprendizajes al servicio de una formación integral. Los aprendizajes en cada modelo serán diferentes. Los alcances del primer modelo son limitados, operan con frecuencia como ejercicios de aplicación de conocimientos y experiencias que, aunque movilizadoras, tienden a tener efecto pasajero, particularmente en lo referente al aprendizaje de valores. El segundo modelo, en cambio, pone en juego los tres principios que postulamos, la unidad, la libertad académica y la diversidad. No se circunscribe a movilizar durante un período estrecho a algunos docentes y a los estudiantes afectados al proyecto sino que convierte a todos los que se impliquen seriamente en el proyecto curricular de formación, en interesados y protagonistas. Requiere, ciertamente, y como decía William Reid (1999:120) refiriéndose a los cambios curriculares, un verdadero cambio sociocultural en la institución universitaria. De acuerdo con este segundo modelo, es en ese marco de flexibilidad, a partir de la experiencia de aprendizajes profundos y auténticos, que cada estudiante podría crear su propia y original identidad profesional, personal y ciudadana, poniéndola al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. A un tiempo, la universidad asumiría plenamente en la formación de sus alumnos su identidad esencial de institución pública comprometida con los intereses de la comunidad y de la sociedad civil.

—

Bibliografía

Gibbons, M., y Hopkins, D. (1980). “How experiential is your experience–based program?”. *The Journal of Experiential Education*, 3(1). En Neill, James (2005). *Experiential Learning. Outdoor Education Theory.*

Henry, Jane (1990). “Meaning Practice in Experiential Learning”. Susan Warner Weil y Ian Mc Gill (eds.). *Making Sense of Experiential Learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & The Open University.

Kolb, David (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.

Reid, William A. (1999). *Curriculum as institution and practice. Essays in the Deliberative Tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Toole, James y Toole, Pamela (1995). “Reflection as a tool for Turning Service Experiences into Learning experiences” . Service Learning. Kinsley, Carol W. y McPherson, Kate. Alexandria. Va. (Virginia, Estado). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wittgenstein, Ludwig (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

2

La dimensión pedagógica de la extensión

Milagros Rafaghelli*

1. Presentación

El tema de la responsabilidad social que le cabe a la universidad ya no se pone en duda; desde la Reforma Universitaria de 1918 quedó inscripta la idea que a través de las actividades de extensión la universidad se relaciona con la sociedad. Desde entonces es compromiso de la universidad promover prácticas orientadas a fortalecer el lazo con la comunidad. Sin embargo, es fácil notar la diversidad de posiciones que existe en relación con el modo en que la universidad encarna el compromiso social, el espacio/tiempo y las políticas mediante las cuales se concreta la extensión, los actores autorizados para hacerlo y el sentido ético/político de esta práctica.

La diversidad de posiciones muestra la necesidad de resignificar la extensión universitaria, por lo que debe permitirnos volver a pensar, además de los puntos mencionados, las características y la relevancia que la participación en proyectos con la comunidad adquiere en los procesos de formación de los universitarios. Paulo Freire (1973) fue uno de los primeros en advertir acerca de las distintas connotaciones del término extensión. Muy sintéticamente podemos decir que una primera acepción se refiere a la extensión en cuanto a acciones de transmitir, dar, donar, entregar desinteresadamente algo a alguien. En una segunda acepción se relaciona la extensión con la acción de imposición o sustitución de una práctica o idea por otra, y la tercera acepción vincula la extensión con el diálogo y el trabajo colaborativo donde teoría y práctica se aúnan en el concepto de praxis. Es la praxis colectiva que se produce en el trabajo en comunidad la posibilitadora de cambios sociales.

—

* Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

Pensar la extensión en términos de donación o imposición es negar al otro como sujeto social con capacidad para crear y transformar, para reflexionar y actuar. En este sentido, está lejos de ser una práctica educativa tal como la estamos pensando aquí. En la formación de profesionales críticos, reflexivos y socialmente responsables no sirve pensar la extensión como la acción de convencer al otro con ideas que contradicen su forma de entender las cosas. La extensión universitaria no se trata de cambiar ideas o conductas habituales de los sujetos por otras sino de revisitar las actuales. Las relaciones intersubjetivas que se dan en la extensión universitaria, en tanto acción dialógica, posibilitan construir prácticas democráticas de comunicación y formación entre los sujetos y las instituciones.

Consideramos que participar en actividades de extensión es el impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica (Brown, 1993). Entendemos la extensión universitaria como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales.

Participar en este tipo de proyectos deviene en una experiencia educativa cuando a través de ella se habilitan espacios que permiten el encuentro entre distintos actores sociales. Así comprendida, la extensión no es transmisión sino acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio. Mientras que la extensión como transmisión remite a una relación asimétrica lineal de aplicación o imposición, la extensión como acción dialógica es una práctica entre varios donde los cambios son el resultado de procesos de reflexión y concientización.

De este modo, la universidad asume un compromiso con la sociedad en su conjunto pero, en principio, ese compromiso lo es con los sectores más desfavorecidos del entorno local y regional.

El compromiso social inherente al profesional universitario no puede pensarse como un *ad hoc* a la formación disciplinar sino que debe ser el resultado de la apropiación que se materializa a través de los procesos intersubjetivos de comprensión situados. Estos procesos son factibles por y en las prácticas colectivas, en la escucha, el diálogo y la negociación permanente de significados entre los actores involucrados.

En este capítulo presentamos algunas ideas para pensar la formación académica y pedagógica en el espacio social y en relación con esto hacemos referencia a dos formas de entender la educación. Cada una

de ellas tiene sus modos de entender la enseñanza, el aprendizaje y el sentido de la formación universitaria. Comprender los distintos enfoques puede ayudarnos a entender por qué consideramos valiosas las prácticas de extensión universitaria en los procesos de formación profesional. Mencionamos luego algunos ejemplos de modalidades de trabajo donde se apuesta a la articulación entre formación y responsabilidad social. Finalmente esbozamos algunos criterios para pensar la evaluación en las actividades y proyectos de extensión universitaria. La presentación de estas ideas tiene como propósito iniciar un diálogo entre los interesados en el tema que nos ocupa. Lejos de agotar la reflexión, la intención es iniciar un posible recorrido.

2. Educación: convivencia de enfoques

Recuperamos aquí algunos interrogantes formulados en otros trabajos que movilizaron procesos de estudio, investigación y reflexión sobre el tema que trataremos. Algunos de ellos son: ¿en qué podrían beneficiarse los universitarios al intervenir y participar en contextos sociales/culturales/históricos más amplios que el espacio del aula? ¿Existen diferencias entre los procesos de formación que ocurren en el aula y los que se dan en la comunidad? Si existen diferencias: ¿qué cuestiones nuevas y distintas presenta el espacio social en relación con el aula? ¿Se puede decir que en uno y otro espacio la educación adquiere sentidos distintos?

Reconocemos que es complejo responder a estos interrogantes porque no podemos afirmar categóricamente que todos los procesos de formación que ocurren en las aulas son iguales ni que todo aprendizaje social, por el solo hecho de serlo, es educativo. En toda actividad educativa social existen de manera más o menos consciente creencias culturales, supuestos políticos, ideológicos y pedagógicos acerca de cuál es el sentido ético, político y social de esta práctica. Sin ánimo de simplificar el debate sobre las perspectivas epistemológicas en torno a la educación, presentamos lo que consideramos podrían ser dos visiones en pugna en relación con la formación de los universitarios.

2.1 Educación como acumulación

En nuestra cultura escolar continúan siendo muy fuertes los enfoques que se preocupan por conocer a través del método científico las leyes que gobiernan el aprendizaje de modo tal de poder predecirlo y controlarlo. La educación es entendida como un proceso que acompaña el desarrollo y

que se enriquece en la medida en que se van incorporando nuevos contenidos. Conocer es aceptar sin reservas la transmisión de un saber que tienen otros (Candioti de De Zan, 2001), es copiar y reproducir copias y aceptar la idea de que cualquier tarea, por compleja que sea, se puede reducir a elementos más simples.

En estos enfoques, la educación transmite un saber científico que tiene las siguientes características:

• *Es un conocimiento con capacidad para describir, explicar y predecir fenómenos o situaciones mediante leyes*; describir es enunciar las notas distintivas de los objetos y encontrar relaciones entre ellas; explicar es dar cuenta de hechos mediante leyes que buscan generalizar los elementos particulares. El interés por generalizar es a los fines de predecir lo que va a ocurrir y así poder controlarlo.

• *Es un conocimiento cuyas respuestas deben estar fundamentadas lógica y empíricamente*; un saber científico, para preciarse de tal, requiere siempre la fundamentación de sus afirmaciones: empírica, en tanto que lo que se afirma debe tener una contrastación con la experiencia o con datos concretos de la realidad. La fundamentación lógica, por su parte, se refiere a la coherencia interna que deben guardar los enunciados de una afirmación.

• *Es un conocimiento de carácter metódico y sistemático*. Esto quiere decir que para que un conocimiento sea científico debe ser producto de ciertos pasos y procedimientos previamente estipulados por la comunidad científica, de un proceso de investigación cuidadosamente planificado. De aquí se deriva otro rasgo del conocimiento científico, que es el de la sistematicidad. Es sistemático en cuanto se trata de un conjunto de enunciados ordenados y relacionados entre sí de manera lógica que busca conformar una unidad armónica y no contradictoria del saber. Armónica en el sentido de que todo nuevo conocimiento tiene que procurar integrarse con lo anterior.

• *Es un conocimiento que debe poder ser comunicable mediante un lenguaje sencillo*. En esta comunicación es importante la exactitud con la que se presentan las relaciones entre los fenómenos estudiados. Se trata de evitar ambigüedades y vaguedades, y para ello la ciencia ha intentado crear un lenguaje ideal, como podría ser el lógico o matemático, que sea plenamente exacto y elimine cualquier equívoco.

• *Es un conocimiento que tiene pretensión de objetividad*. Por objetividad se entiende la capacidad del sujeto de elevarse sobre todo condicionamiento histórico y subjetivo, tomando distancia suficiente e intentando adoptar un punto de vista neutral respecto del objeto por conocer. Se su-

pone que la mayor objetividad se alcanza cuando el sujeto evita influir, con sus conocimientos o apreciaciones, sobre eso nuevo que tiene frente a sí.

En armonía con las características mencionadas, la educación se circunscribe a un proceso de transmisión de saberes. Dado que el conocimiento es acumulativo se privilegian el ejercicio y la repetición mecánica como actividades que ayudan a retener la información que se adquirió. Los contenidos de la formación, por lo general, se presentan como ahistóricos y abstraídos de los contextos y procesos donde tuvieron origen.

Esta manera de pensar la educación delimita con precisión los problemas sobre los que se circunscribe la formación, los reduce a un ámbito determinado y busca de manera sistemática y reflexiva pruebas para encontrarles explicaciones. De estos enfoques sobre el conocimiento se deriva un tipo particular de enseñanza que consiste en la transmisión de contenidos producto de la acumulación cultural; los alumnos tienden a adquirirlos por medio de la repetición y memorización de enunciados que muchas veces no llegan a comprender.

Esta forma es sólo una parte y un modo de lo que se puede conocer, es un modo de conocer en el cual la formación para el mundo del trabajo, los problemas cotidianos y la responsabilidad social quedan algo desdibujados.

2.2 Educación como construcción social del conocimiento

La perspectiva de la educación como proceso *ahistórico, objetivo y universal* tensiona con otros enfoques que sostienen que: a) los modos de pensar son del orden de lo subjetivo; b) la metodología científica puede aplicarse a su estudio aunque basándose en métodos diferentes del tradicional, c) las personas son sujetos sociales, producto y productoras de historia y cultura, y d) los procesos de pensamiento están en relación con las condiciones de posibilidad de una comunidad en un determinado momento. Por ello la relación entre pensamiento y cultura es indisoluble.

La educación no es un proceso de agregación y lo científico se sostiene en una metodología hermenéutica e interpretativa cuyo propósito es estudiar las relaciones intersubjetivas que ocurren en contextos locales (Geertz, 1994).

Para estos enfoques el lenguaje y las tradiciones que comparte una comunidad de personas moldean sus procesos mentales y proporcionan recursos necesarios para su desarrollo. Podemos ver con claridad aquí el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales. El contexto de la actividad situada cultural e históricamente es crucial para potenciar la formación de los universitarios.

La educación es un proceso intersubjetivo de interacción mediado por la cultura y, por lo tanto, al momento de estudiar los procesos de formación no se la puede dejar afuera puesto que las condiciones socioculturales tienen una profunda implicancia en la constitución misma de los modos de comprender, entender e intervenir en los problemas sociales. Los procesos de formación no pueden darse separados y abstraídos de la historia y la cultura. Aprendizaje, conocimiento y formación están situados en coordenadas históricas y culturales que no se pueden aislar. Por eso la importancia y necesidad de logar continuidad entre las propuestas de académicas y las modalidades discursivas y de formación propias de cada campo disciplinar. Compartimos con Clifford Geertz la idea acerca de que las formas de conocimiento son intelectualmente locales e inseparables de su marco de actuación, con lo cual los fenómenos sociales, psicológicos y culturales deben situarse para comprenderse en el contexto de los oficios que cada campo profesional tiene (Geertz, 1994).

Posibilitar la participación de los universitarios en la comunidad les permite apropiarse de los modos articulados de conocer, de sentir y de actuar.

3. Extensión en la currícula

Una de las principales tesis a favor de impulsar los procesos de formación en los contextos sociales, culturales e históricos sostiene que los modos de conocer y pensar están íntimamente vinculados con las situaciones singulares en las que se participa a través del diálogo, la interacción y la renegociación situada (Brown y otros, 1993). La participación en la práctica es la principal dimensión a través de la cual se desarrolla el aprendizaje. Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios crean con sus prácticas sus propias culturas en las cuales van adoptando maneras de conocer y de sentir y modos discursivos y de socialización que se vuelven propios. En la práctica, el lenguaje es una herramienta central para comprender las experiencias y transformarlas a través del razonamiento conjunto. Los momentos de diálogo, escucha y conversación se configuran en una forma social de pensar las situaciones y los problemas.

Sobre la participación de los sujetos en los proyectos de extensión podemos realizar alguna salvedad en virtud de las distintas características que la misma adquiere. En algunos casos la participación ocurre en sentido restringido mientras que en otros es constructora de sentido social y ciudadanía (Niremberg, 2006). En los proyectos de extensión no

todos los actores participan en todo momento de todo, pero es importante tener presente la importancia de la participación en los procesos de construcción social. Tal vez sea necesario recordar aquí que gran parte de la propuesta del modelo neoliberal en relación con los proyectos sociales mostró una fuerte tendencia a limitar el diálogo y la participación; se trata de proyectos de orientación adulto–céntrica que fueron tan vigilados por el Estado que llevaron a una idea de participación de carácter restringido.

La participación es constructora de sentido y ciudadanía cuando se da en entornos amigables de respeto, diálogo y escucha, tiene sentido cuando se permite a los que intervienen en los proyectos expresar sus inquietudes, opiniones y modos de entender las cosas; se escuchan las ideas y los cambios que se proponen y se posibilita tomar decisiones y proponer nuevas acciones.

Ante el predominio de los enfoques clásicos en las aulas, pocas veces los universitarios participan de las actividades auténticas propias de cada cultura disciplinar; la formación los lleva a consumir contenidos que son adquiridos por instancias de transmisión o imitación de modelos (Bruner, 1997) y donde se produce una gran desunión entre lo cotidiano y el saber científico.

Un proyecto de extensión se concreta a través de un proceso de intervención social, entendido éste como un conjunto de acciones planificadas e interrelacionadas que se ponen en movimiento para abordar/resolver problemas sociales determinados. El proceso de intervención se realiza siempre en un espacio cultural/social/histórico establecido y con un grupo de actores que tienen diferentes expectativas, motivaciones, intereses, tiempos y maneras de entender las cosas (Niremberg, 2006). Es un espacio social de aprendizaje y formación en tanto y en cuanto pueden convivir y buscar modos de articulación entre diferentes enfoques, creencias, culturas, expectativas e intereses. Los proyectos y actividades de extensión universitaria, como prácticas políticas y sociales, para que sean educativos deben posibilitar la construcción de un espacio de experiencias y saberes compartidos entre actores sociales con historias y culturas diferentes y con intereses y posibilidades desiguales. Describimos a continuación algunas características que consideramos es preciso que tenga ese espacio:

• *Debe ser un espacio interdisciplinario formado por profesionales creativos* con capacidades para promover instancias dialógicas, para ocupar y dejar ocupar distintos lugares, y para leer y entender las problemáticas sociales. Las acciones que se generan en ese espacio adquieren un papel muy importante porque son las que ponen en relación a los sujetos con

la cultura. Aquí se movilizan, a través de las actividades culturales, nuevos intereses que acercan a los actores sociales a ofertas desconocidas o a las que les estaba negado el acceso y, donde se ponen a disposición estrategias que permiten a los sujetos no quedar fijos en los lugares.

• *Debe ser un espacio de relaciones asimétricas* donde hay actores sociales con biografías y culturas diferentes desde los cuales cada uno, en principio, aporta. Hay actores autorizados para formar, para coordinar y dirigir acciones y proyectos, y otros que tienen que construir cierta legitimidad social, la que se logra cuando se pueden sostener en los espacios de trabajo/formación relaciones honestas y transparentes que se basan en la confianza y en acciones bien intencionadas. No es educativa la relación que se sostiene en la posesión, la invasión o la dominación.

• *Debe ser un espacio incompleto* que se construye a partir de un no saber; en el trabajo conjunto nunca se sabe todo acerca de los otros con quienes se interactuará. En este sentido, es necesario que exista cierta disposición a no saber y a no suponer todo acerca de los otros, puesto que creer que eso es así lleva a ejercer una violencia o un forzamiento pedagógico o social donde fracasaría la posibilidad de construir el espacio de encuentro. El modo en que en algunos proyectos de extensión universitaria se escribe acerca de la situación problema, del escenario, de los destinatarios y del impacto esperado es tan cerrado y predeterminado que no hay posibilidad para la ignorancia necesaria que moviliza el deseo de aprender. Es posible que esto conduzca al fracaso de los proyectos en cuanto no hay posibilidad de que cada uno se despliegue desde su lugar de preferencia. Y para conocer los lugares de preferencia es necesario conocer a los otros, asumir una posición de escucha y de apertura y estar dispuesto a que los otros hagan uso de su libertad y puedan desplegarse a partir de sus intereses. Es preciso recordar que más allá de los formatos o formularios no hay fórmulas estandarizadas para detectar las faltas, las carencias o los problemas de un grupo poblacional. Una acción educativa se supone que tiene que posibilitar la emergencia de nuevos intereses en los sujetos para que pueda operar un cambio o transformación, trabajando desde la "lógica del no todo". Se trata de legitimar los intereses, las preocupaciones de los actores sociales y ofrecerles, a la vez, nuevas herramientas y recursos culturales para que puedan iniciar el movimiento de apropiación requerido para la transformación.

• *Debe ser un espacio con sujetos en situación de desamparo* desde lo económico pero también desde lo emocional y afectivo, con lo cual, de partida, están en condiciones muy precarias para habitar este lugar de encuentro que decimos es la educación social. Así, realizar actividades

junto con otros es una acción educativa cuando se posibilita la construcción de herramientas para aprender a habitar un lugar que ha sido invadido por otros. Las instituciones educativas: la escuela y la universidad tienen la obligación de posibilitar el acceso a la cultura y generar las condiciones necesarias para crear un ámbito de crítica y resistencia a las políticas dogmáticas.

• *Debe ser un espacio de encuentro donde conviven diferentes temporalidades*. El tiempo social no es el mismo que el tiempo subjetivo; hay exigencias políticas y académicas que no en todos los casos se corresponden con los intereses de los sujetos que participan en los proyectos sociales. Hay un tiempo de espera que no siempre se deja circular pero que es el imprescindible para construir la confianza y los vínculos que permiten la acción educativa. La falta de armonía entre el tiempo social y el subjetivo genera un malestar con el cual es necesario aprender a convivir.

4. Aprendizaje social

La formación de profesionales universitarios socialmente comprometidos requiere reflexionar sobre el impacto que los enfoques tradicionales tienen en los distintos diseños curriculares y sobre la importancia que para los universitarios tiene participar en comunidades de aprendizajes que permitan entrelazar experiencias de formación social y académica.

Con lo que venimos exponiendo en estas páginas es fácil advertir que existe una diferencia sustantiva al apostar a aquellos enfoques donde los procesos de formación interactúan con el contexto social y cultural. El aprendizaje no debe quedar limitado a las instituciones formales, es indispensable aceptar que el aprendizaje rebasa los límites del aula con vistas a una formación integral y en la complejidad de los turbulentos e inciertos escenarios sociales (Morín, 1999), no implica sólo adquisición de conocimientos por transmisión o imitación (Bruner, 1997) sino interacción y reconstrucción, para lo cual requiere momentos para la praxis en los contextos culturales/sociales/históricos concretos. Se impone, entonces, la necesidad de promover procesos de innovación educativa que contemplen los espacios sociales en vinculación con la formación de los estudiantes universitarios.

Reconocemos que la categoría innovación tiene sus bemoles, pero nos excede la posibilidad de trabajarlo aquí. Consideramos que una propuesta innovadora es aquella que anticipa cierta ruptura con prácticas tradicionales y, a la vez, introduce una novedad. Uno de los propósitos

de un proyecto innovador es transitar un proceso de cambio manifiesto y una transformación posible en relación con lo que se venía haciendo, es una práctica que busca introducir una tensión entre paradigmas vigentes. Es preciso ser conscientes de que ante la propuesta de una experiencia innovadora se hacen visibles en las instituciones fuerzas favorables y otras de oposición; hay aceptación y resistencia al respecto, y por ello debemos ser cuidadosos y analizar el modo en que la innovación se propone y cómo se establece la relación entre los procesos implicados en la innovación y los destinatarios de la misma y el diálogo entre las prácticas pasadas y las actuales.

En los últimos años comenzaron a conocerse algunos diseños curriculares y propuestas pedagógicas basadas en el aprendizaje colaborativo y en las comunidades de aprendizaje. Más allá de las diferencias que existan, estas propuestas se apartan de los enfoques tradicionales y ponen énfasis en la participación de los alumnos en actividades, contenidos y situaciones que vinculan formación, experiencia y vida real. En estas propuestas pedagógicas la reflexión sobre la acción, orientada por los docentes, obliga a los estudiantes a trascender la mera incorporación de contenidos al enfrentarse con situaciones que les exigen reflexión e interacción conjunta.

Mariela Torres y Mirian Trápaga (2010), en el libro R*esponsabilidad Social de la Universidad*. Retos y Perspectivas, realizan un completo y creativo recorrido por las perspectivas teóricas, las formas y los significados que configuran la relación universidad y sociedad, hacen referencia a la dimensión ética de la universidad y se meten aún más en el fondo de la cuestión: conceptualizan, recuperan experiencias, reflexionan y proponen casos de innovaciones educativas para promover comportamientos socialmente responsables.

Si bien los ejemplos de dispositivos pedagógicos se presentan con fines ilustrativos, describimos a continuación algunos que nos parecen buenas propuestas de trabajo para viabilizar la incorporación de la extensión en el currículo.

4.1 Propuestas de aprendizajes basados en proyectos sociales (ABPS)

Estas propuestas suponen ante todo apartarse de los enfoques tradicionales, se privilegian formas de trabajo más exigentes y complejas, se trabaja con abordajes interdisciplinarios, se borran las fronteras de cada cátedra y se unen a pensar en conjunto. A través de la participación en proyectos sociales los universitarios “se enfrentan a la tarea de resolver problemas reales y proponen mejoras en las comunidades y organizacio-

nes donde se desarrollan los proyectos” (Torres y Trápaga, 2010:118). Los universitarios adquieren una mayor responsabilidad en relación con los aprendizajes propios y tienen ante sí el desafío de articular los saberes aprendidos en el aula con los que la praxis demanda. El ABPS es un espacio que brinda oportunidades para la reflexión y evaluación permanente en el cual la orientación y acompañamiento de los expertos se torna fundamental. En este tipo de propuesta se trabaja con temas relevantes y de interés local. Como el trabajo implica la participación por igual de alumnos, docentes y miembros de la sociedad, se forman verdaderas comunidades de aprendizaje. En el ABPS es necesario que los propósitos del trabajo se relacionen con los tiempos y las posibilidades de las instituciones involucradas de modo tal de poder sostener el trabajo.

Queda claro en la descripción que realizan las autoras que no se trata de proyectos de tipo asistencialistas que se implementan para solucionar problemas urgentes de la población o para paliar situaciones de desventajas socio económicas; son proyectos con una fuerte dimensión educativa, su propósito es que quienes participan en el mismo compartan y construyan socialmente conocimientos que impliquen un mejoramiento sustantivo en el contexto específico de su propia cultura.

4.2 Comunidades de aprendizaje (CA)

Se conforman cuando diferentes actores trabajan en conjunto para aprender sobre un tema o problema con una visión e interés en común. Son espacios abiertos a la participación de los actores sociales externos a la universidad en los cuales se promueven nuevas formas de aprender, se rompe con los esquemas clásicos del aula y se adopta una visión amplia del conocimiento, que se construye de manera concertada y responsable.

Otra propuesta que trabajan Torres y Trápaga (2010), muy relacionada con las comunidades de aprendizaje, son las comunidades de práctica, que son grupos de personas que interactúan para seguir aprendiendo sobre temas que les interesan. Las interacciones mutuas que se dan en los grupos sirven para construir cuerpos de conocimientos compartidos. Por lo general, sostienen las autoras, las comunidades de práctica se dan en aquellas instituciones que constantemente impulsan procesos de innovación y mejoras.

4.3 Proyectos integradores comunitarios (PIC)

Son una estrategia pedagógica que permite la vinculación entre docencia, investigación y extensión. A través de los PIC la universidad interactúa

con la comunidad, de manera participativa y con gestión compartida se analizan los problemas, se elaboran planes de trabajo, se diseñan estrategias de acompañamiento y evaluación. Los actores involucrados en un PIC son estudiantes, extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad. Dado el carácter participativo que tiene cada uno de los momentos del PIC los actores se enriquecen en virtud de los conocimientos generados en el espacio que comparten. Esta modalidad de trabajo puede insertarse en los planes de estudio o mapas curriculares siempre que se correspondan con las estructuras, posibilidades y tiempos existentes en las instituciones que participan del proyecto.

Dada la riqueza de los ejemplos que Trápaga y Ortega (2010) describen, los mencionamos tal como ellas los proponen:

• Materias o disciplinas desde el inicio de la carrera, como una manera de articular los contenidos de la asignatura con la práctica, de modo tal que se imprima pertinencia social al proceso de enseñanza/aprendizaje.
• Estrategia metodológica dentro de un programa de asignatura que pro porciona vínculo con la sociedad y que se constituye en espacios sociales de aprendizaje.
• Proyectos o prácticas comunitarias (optativas) que permiten la formación de un profesional sensibilizado con la realidad nacional.
• Inclusión de talleres artísticos y deportivos indispensables para la formación integral del estudiante.

Estas propuestas no siempre son aceptadas por la totalidad de actores en la comunidad universitaria, por lo que es importante promover al interior de la universidad instancias de discusión, reflexión y formación sobre las características de las propuestas pedagógicas y los aprendizajes que promueven mayor articulación y concientización de las problemáticas sociales.

5. Dar lugar a la evaluación

Los proyectos y las modalidades de trabajo que conciben la formación como práctica intersubjetiva que se construye participando en espacios sociales y culturales son amigables con perspectivas de evaluación comprensivas, hermenéuticas e interpretativas (Stake, 2006; Kushner, 2002; Niremberg, 2000 y 2006). Estas perspectivas o enfoques, en lugar de buscar datos para medir resultados, se preocupan por realizar una interpretación situacional del sentido que los actores otorgan al proyecto en el cual participan. La evaluación es un proceso intenso de diálogo que

busca permanentemente la comprensión y mejora de las situaciones sociales y educativas. Las evaluaciones comprensivas posibilitan un mejor acercamiento a la situación evaluada, su rasgo esencial es trabajar con cuestiones y asuntos vivenciados como problemas por las personas que participan en los programas o proyectos objeto de evaluación. Es comprensiva no tanto con respecto a los objetivos del proyecto sino a los intereses y preocupaciones de los actores que intervienen en él. En los enfoques comprensivos, interpretativos y hermenéuticos, la evaluación focaliza problemas, tensiones, escollos o situaciones no previstas sobre las cuales es necesario dialogar, investigar y resolver. Las evaluaciones que se realizan desde los enfoques comprensivos se sostienen en lógicas de pensamiento interpretativos y narrativos (Bruner, 2004); no buscan comparaciones sino que se interesan por comprender, a través de los relatos, lo que sucedió y cómo sucedió. Puesto que quienes intervienen en los proyectos sociales y educativos tienen miradas diversas sobre las cosas y les preocupan aspectos diferentes, la evaluación se ocupa de interpretar el sentido de las apreciaciones de los actores en relación con el contexto y la situación donde las mismas se dan. El resultado de las evaluaciones es el producto de los procesos de deliberación que se convierten en acciones, que tienen como propósito reorientar para mejorar lo que fuera necesario.

Tal como la estamos presentando aquí, la evaluación debe estar contemplada desde el inicio del proyecto, durante su desarrollo y en la etapa de finalización. Si bien en cada momento tiene sentidos diferentes, es necesario pensarla siempre desde una perspectiva democrática y participativa (Mc Donald, 1989; Simons, 1999) para que la pluralidad de voces ilumine (Parlett y Hamiltton, 1989) las decisiones que deban tomarse. En este sentido, la evaluación es un proceso abierto y colectivo en el que participan, en forma interactiva, según el momento, diferentes actores (Niremberg, 2006). En los enfoques comprensivos la mirada evaluativa está desde que se inicia un proyecto, acompaña su desarrollo y reflexiona, finalmente, sobre la experiencia realizada.

La sistematización de las acciones es una estrategia pertinente para sostener la evaluación durante el desarrollo del proyecto. Recordemos que la sistematización de la experiencia como campo de interés intelectual surgió a inicios de la década del 80 ante la preocupación de los profesionales que trabajaban con grupos populares por producir conocimientos que ampliaran los marcos de acción y comprensión de las acciones realizadas y ante la crítica a los modelos tradicionales de evaluación. La sistematización de experiencias es un modo de producción de

conocimiento sobre prácticas de intervención social. La sistematización se preocupa por rescatar los procesos, dar cuenta de cómo se actuó y reflexionar acerca de los modos de relación entre los protagonistas; se trata de informar sobre el desarrollo de los procesos.

A través de la sistematización se intenta promover un proceso de reflexión sobre ejes significativos entre los que participan de los proyectos. La reflexión se realiza tanto en relación con los procesos como con los resultados de las actividades que se llevaron a cabo, con las dificultades que ocurrieron y con las estrategias que se implementaron para sortearlas. Dado que es seguro que en un proyecto haya modificaciones entre la formulación inicial y lo que ocurre en su desarrollo, la sistematización es el recurso que tienen los actores para reinterpretar los cambios ocurridos. La sistematización trasciende la mera recopilación, ordenamiento y clasificación de datos; no es un informe de todo lo realizado ni una suma lineal de los momentos de un proyecto, sino que es el espacio donde se trata de recuperar e interpretar la experiencia a través del diálogo y el debate; implica reconstruir lo que se hizo, volver sobre los marcos conceptuales que orientaron inicialmente el proyecto, revisar las concepciones y extraer conclusiones. Supone una reflexión e interpretación de lo realizado y se espera que quienes participaron de las acciones tengan un rol protagónico en la sistematización y no sean solamente los destinatarios. El producto de la sistematización es, por lo general, un documento escrito que permite reconstruir para sí y para los demás una experiencia particular. Para los protagonistas, la sistematización posibilita la reflexión de lo que ocurrió en forma conjunta, lo cual posibilita, a la vez, la construcción de una “memoria colectiva” de conocimientos y experiencias (Niemberg, 2003:157).

En lo que se refiere a la evaluación de los alumnos universitarios que participan de experiencias de formación a través de los proyectos de extensión, mencionamos algunas dimensiones que pueden ser tenidas en cuenta en el diseño de situaciones evaluativas:

- A través del diálogo, promover la factibilidad de la construcción social del conocimiento y las renegociaciones mutuas.
- Actividades que permitan reconocer los niveles reales de entendimiento de los alumnos y los que alcanzan con la ayuda y colaboración de otras personas.
- Consignas que hagan posible transparentar las formas culturales que median en los modos de interpretar los asuntos y problemas.
- Actividades que admitan identificar la creatividad y la coherencia con la que los alumnos sostienen, explican, justifican y argumentan sus ideas.

• Actividades que dejen apreciar la flexibilidad, la tolerancia y el respeto hacia las posiciones de los colegas y hacia las orientaciones de los docentes.

En la evaluación del proyecto de extensión en su conjunto, y en particular en la evaluación de los alumnos que participan del mismo, el propósito es conocer cómo se fueron llevando a cabo las actividades, de modo que mediante la evaluación se obtenga un conocimiento profundo del trabajo realizado.

6. Conclusiones

El recorrido que realizamos en este capítulo podrá ser una propuesta para pensar la dimensión pedagógica de la extensión en tanto seamos conscientes de la complejidad que todo proceso de formación implica. Los modos de interacción que se producen en el contexto social son fundamentales para comprender el carácter comunitario del conocimiento y también la importancia que en todo proceso de formación tiene el reconocimiento y el respeto hacia los otros.

En virtud de las ideas expuestas en relación con la formación de los estudiantes universitarios socialmente comprometidos es posible que las instituciones deban revisitar sus formas de trabajo actual. La distancia que existe entre la cultura académica y la cultura popular (Bruner, 1997) se plasma en propuestas curriculares, estrategias pedagógicas e instancias de evaluación que no contribuyen a pensar la formación entrelazada con la responsabilidad social. Es necesario promover espacios curriculares flexibles y abiertos que favorezcan aprendizajes situados en la cultura mediados por proyectos de intervención social. Desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales.

El desafío es generar condiciones a través de la educación para fortalecer un espacio de encuentro donde se puedan alojar las diferencias y convivir con ellas, apostando a la integración social y cultural y haciendo de este espacio un ámbito público de reflexión y responsabilidades compartidas.

—

Bibliografía

Brown y otros (1993). "Conocimiento especializado distribuido en el aula". En Salomon, Gavriel (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Burbules, Nicholas (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Candiotti de De Zan, María Elena (2001). *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.

Cole, Michel (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México: Siglo XXI Editores.

Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

Gustiniani, Rubén y Carbajal, Lorena (2008). *Universidad, Democracia y Reforma. Algunas reflexiones y una propuesta*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Kushner, Saville (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.

Mc Donald, Barry (1989). "La evaluación y el control de la educación". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Morín, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Niremberg, Olga; Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales.* Buenos Aires: Paidós.

Niremberg, Olga; Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta (2003). *Evaluación y programación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia.* Buenos Aires: Paidós.

Niremberg, Olga (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

Parlett y Hamilton (1989). "La evaluación como iluminación". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Salomon, Gavriel (comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Simon, Helen (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares.* Madrid: Morata.

Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.* Barcelona: Graó.

Tizio, Hebe (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.* Barcelona: Gedisa.

Torres Pernalete, Mariela y Trápaga Ortega, Miriam (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Restos y perspectivas.* Buenos Aires: Paidós.

Zelmanovich, Perla (2003). "Contra el desamparo". En *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, Perla (2006). *Psicoanálisis y prácticas socioeducativas.* Buenos Aires: Flacso.

Hacia la construcción de una intervención fundada: los entramados de la extensión

María Elena Kessler*

> *"Asistimos a una época que se siente en mutación de referencias, debilidad de certezas… y la necesidad de reconocer o invalidar, la existencia de un espacio de respuesta a esas incertidumbres, como territorio posible en nuestra cultura."* NICOLÁS CASULLO

1. Introducción

El presente trabajo reflexiona en torno a prácticas que se desarrollan en el marco de la extensión. Prioriza la intervención a escala microsocial, a través de los Centros UNL[1] (con asentamiento territorial–comunitario) y la vinculación con las Organizaciones de la Sociedad Civil. Parte de un planteo conceptual y realiza un breve desarrollo de los ejes estratégicos de intervención.

2. La intervención social en el horizonte de la extensión

Planteamos la intervención como construcción de lazos sociales y como búsqueda de significados en un escenario como el lugar "donde se despliega el guión de la trama social, donde sujeto y su entorno prueban

—

* Docente investigadora de la UNL. Directora de Desarrollo Comunitario y Organizacional de la Secretaría de Extensión, UNL.

1. Los Centros UNL fueron creados en el año 2006, realizan intervenciones territoriales a nivel comunitario, articulando con los proyectos y programas que impactan en los territorios y con distintas jurisdicciones estatales (municipal y provincial) en el marco de las políticas públicas.

la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales” (Carballeda, 2005). Lo que a su vez remite a una determinada posición en el campo social, desde la perspectiva que plantea Bourdieu, como espacio de conflictos y competencias, estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación.

Por otro lado, también se hace necesario considerar la escala de la intervención, para lo cual tenemos en cuenta dos cuestiones: la territorialidad desde un punto de vista topográfico y “el lugar” como un espacio de significantes, que remite a la idea de pertenencia, como construcción de identidades. La identidad como proceso de continuidades y rupturas. Continuidades con referencia a prácticas, rutinas, rupturas, producto de profundas transformaciones que ponen en crisis lugares, saberes, que nos llevan a plantear y construir nuevos marcos conceptuales, que nos permitan dar cuenta de las complejidades en las que se desarrolla la vida de los sujetos, con relación a sí mismos, a sus pares y en cuanto a la construcción del lugar que habitan.

Toda acción de extensión implica una intervención en un espacio determinado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares, donde se ponen en juego conocimientos y saberes, como el mundo de las representaciones sociales que los actores han ido construyendo en torno al mismo. En este sentido, la intervención social se entiende como una acción que se realiza de manera formal u organizada, que responde a necesidades sociales, que específicamente intenta incidir significativamente en la interacción de las personas y aspira a una legitimación pública o social. Incluye el despliegue de estrategias en un contexto histórico, social, político, intenta captar la particularidad, el detalle de las trayectorias de los actores, y tiende a producir un impacto colectivo. Por lo tanto, como esquema de acción responde a necesidades sentidas y es una oportunidad para el reconocimiento del “otro” como sujeto portador de historicidad, de cultura, de lazos.

La intervención social se asienta en cinco pilares que le dan sustento: *la identificación de las transformaciones contextuales*, que remite a la cuestión social; *el aporte de la teoría social*, que nos posibilita el estudio y comprensión de las problemáticas y a la vez auscultar por dónde transita la cuestión social; *una perspectiva epistemológica* que refiere a los modos particulares en que se concibe la producción de conocimientos, poniendo en diálogo el saber científico–tecnológico con el mundo de vida de los actores sociales desde sus significados y percepciones; *una perspectiva ética*, ligada al ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de las instituciones democráticas; *un abordaje instrumental operativo*,

que contempla la implementación de metodologías que promuevan la participación de los actores involucrados (investigación–acción–procesos de gestión asociada, cartografía social).

3. Ejes estratégicos de intervención

Se privilegian dos ámbitos de intervención: los Centros UNL con asentamiento territorial–comunitario y las Organizaciones de la Sociedad Civil.

3.1 Los Centros UNL

Los mismos se relacionan activamente con actores sociales en diversos territorios, especialmente en los distritos demarcados por el gobierno de la ciudad, y participan y/o generan mesas de diálogo, espacios de consenso y articulación. Aportan, desde una mirada interdisciplinar a la identificación e interpretación de las problemáticas sociales desde una doble perspectiva: con relación a aspectos teórico–conceptuales y a la comprensión del significado, las representaciones, expectativas, que producen los actores involucrados, particularmente las redes territoriales conformadas por instituciones gubernamentales y organizaciones sociales. A partir de agendas consensuadas, implementan estrategias de intervención, coordinan y articulan con los equipos de proyectos y programas de extensión e investigación en los territorios de referencia, llevan a cabo sus prácticas mediante mecanismos que promueven la participación ciudadana y el fortalecimiento democrático de las instituciones y apuestan a la construcción de una sociedad más equitativa, solidaria y cohesionada como valores que otorgan significación y sentido a las prácticas que se desarrollan.

Los Centros UNL se articulan con redes institucionales presentes en cada uno de los territorios en los que tienen sede (Alto Verde, Guadalupe, Noroeste y Suroeste) y con los correspondientes distritos municipales, favoreciendo el desarrollo de estrategias conjuntas con el Gobierno de la Ciudad y con referentes institucionales barriales. Han ido logrando un ordenamiento de sus intervenciones mediante la coordinación y la articulación de las mismas, a partir de agendas consensuadas territorialmente, en el marco de los programas y proyectos de extensión que a su vez incorporan equipos de docentes–investigadores de distintas Unidades Académicas.

Sus objetivos pueden sintetizarse en:

- Promover mecanismos de vinculación entre diferentes actores sociales

del medio social de la ciudad y de la región, que propicien el intercambio de saberes, prácticas y perspectivas como aporte a procesos de inclusión y cohesión social.

• Proponer dispositivos consensuados entre los actores que intervienen en los territorios que ofrezcan un marco institucional para la participación e incidencia en la construcción de agendas y políticas públicas.

Sus ejes directrices son:

• Diagnóstico situacional del territorio, lo cual implica conocer los antecedentes sociohistóricos, trayectorias e intervención de distintos actores sociales —organizaciones civiles, gubernamentales, grupos de trabajo, redes sociales—,[2] reconocimiento de referentes clave y/o facilitadores comunitarios. Identificación de temas críticos, establecimiento de acuerdos y consensos sobre los que se consideren prioritarios y resulten ser gobernables (capacidad de intervención, con relación a los recursos disponibles y a la incidencia política sobre los mismos). Como resultado de este proceso se formulan las "agendas consensuadas".

• A partir de las "agendas consensuadas", decisión respecto de acciones tendientes a la resolución de problemáticas que responden a la particularidad de cada territorio.

• Generación de espacios de articulación e intercambios entre equipos de programas y proyectos de extensión, las redes territoriales y el gobierno local en torno a las agendas consensuadas y otras intervenciones que sean consideradas relevantes.

• Sistematización de las prácticas a través de un trabajo de gabinete que habilita la construcción de una mirada crítica sobre las experiencias desarrolladas, los procesos construidos, los resultados e impactos alcanzados.

3.2 Las Organizaciones de la Sociedad Civil. Breve recorrido histórico

El entramado asociativo en Santa Fe posee una rica e interesante trayectoria: asociaciones vecinales, comunitarias, mutuales, cooperadoras. Muchas de ellas tienen su origen en la fundación de las primeras colonias (Esperanza, San Carlos, San jerónimo, Rafaela, Casilda), que se convirtieron en centro de atracción de colectividades europeas que llegaron al país en la primera ola inmigratoria, entre 1895 y 1914. Para los inmigrantes, las asociaciones que generaron se constituyeron en verdaderos espacios de sociabilidad y contención del desarraigo.[3]

—

2. Los Centros UNL privilegian la intervención a partir de redes territoriales conformadas por instituciones gubernamentales y organizaciones sociales. A su vez trabajan coordinadamente con los distritos generados en el marco del proceso de descentralización del gobierno municipal.

3. Índice de Desarrollo de la Sociedad Civil.

Cabe nombrar también a Zapata Gollán como estudioso de la cuestión urbana, quien promovió la participación ciudadana y mantuvo una buena relación con las vecinales de distintos barrios de la ciudad de Santa Fe[4] que abordaban diversas problemáticas relacionadas con aspectos de la prestación de servicios públicos, actividades culturales, recreativas.

Como organizaciones con fuerte presencia en la ciudad, merecen nombrarse: Sociedad de Beneficencia (1860), Sociedad de Progresos Urbanos del Barrio Sargento Cabral (1924), Sociedad Protectora de la Niñez (1902), Asilo de huérfanos varones, y la creación de talleres para enseñanza de manualidades, la asociación El Centavo inauguró en 1938 la Granja, Escuela Hogar.

Dos cuestiones ameritan ser comentadas: por un lado, el predominio del género femenino en materia de acción social, que a su vez representa un modelo ligado al asistencialismo que se nutrió de prácticas caritativas o de beneficencia. Por el otro, las fuentes de financiamiento provenían de donaciones y recursos que se obtenían a través de actividades recreativas y culturales. También las familias patricias se reunían con idénticos fines en el Club del Orden. Hacia la década del 40, el Estado de Bienestar se convirtió en la principal fuente de financiamiento.

A comienzos del siglo XX, la actividad cultural local tenía un fuerte impulso a través de dos fuentes: asociaciones que surgían de las colectividades, los incipientes sindicatos (Sociedad Roma Nostra, Unión y Benevolenza, Sociedad Española, Unión Tipográfica, Círculo de Obreros Católicos, Centro Asturiano, Obreros Socialistas, entre otras).

Como se puede apreciar, el entramado asociativo en Argentina, y particularmente en Santa Fe, viene de vieja data; las organizaciones sociales tuvieron a su cargo la implementación de acciones ligadas a la asistencia social en claves filantrópicas, caritativas y benéficas. Desde la década de los 80 emergieron con diferentes formatos y fundamentalmente ligadas al campo de los derechos humanos, la problemática de género y el cuidado del medio ambiente, en un contexto que refleja "la destitución del ciudadano como tipo subjetivo, en un marco signado por un Estado que se legitima como administrador técnico y una dinámica del mercado como práctica dominante" (Grupo Doce, 2001).

Este nuevo entramado asociativo provee de un espacio que permite restituir lazos sociales, frente al vaciamiento de aquellos lugares (Estado, partidos políticos, sindicatos), que otorgaban en otros momentos históricos una fuerte identidad ciudadana, que a la vez operaba como mecanismo de integración y cohesión social.

—

4. *Anuario del diario El Litoral*, Santa Fe, 2000.

3.3 Las OSC y los nuevos desafíos actuales

Si bien las OSC han ido ganando mayor visibilidad pública y capacidad de diálogo con el Estado, su incidencia en políticas públicas es todavía un aspecto que requiere un sustancial desarrollo. Entre los procesos se destacan: mayor reconocimiento por parte del Estado, que se verifica en la creación de distintas áreas de gobierno que incluyen instancias de capacitación y fortalecimiento a las OSC, presupuestos participativos, planes estratégicos, auditorías ciudadanas, entre otras.

Como limitaciones, cabe identificar: nivel de desconfianza entre los representantes del Estado y de las organizaciones sociales, falta de continuidad en las políticas relativas a la sociedad civil y la tendencia a relegar al sector a actividades de ejecución o en todo caso de "consulta" más que de una verdadera planificación participativa de políticas concretas. En el orden interno, las organizaciones sociales reflejan una marcada dificultad para organizarse y actuar en forma coordinada trascendiendo diferencias y atomizaciones, provengan de cuestiones ideológicas, temáticas, geográficas o institucionales.

Por otra parte, si bien la Universidad, a través de la extensión, enfatiza la necesidad de generar articulaciones y aportes a las políticas públicas, se evidencia una débil articulación con las mismas, aunque puede señalarse que el diálogo con el Estado, especialmente a escala local, logró un mayor grado de visibilidad y reconocimiento. Las acciones realizadas en forma conjunta y cooperativa a través de la celebración de convenios y el mutuo acompañamiento en proyectos y programas consensuados así lo evidencian.

Con relación al Estado, a partir del proceso de descentralización municipal de la ciudad de Santa Fe y la creación de los distritos, ha facilitado la realización de acciones conjuntas tanto a través de los Centros UNL como de los programas y proyectos que desde la Secretaría de Extensión se desarrollan, los que a su vez se vinculan con la docencia y la investigación a través de los equipos de docentes investigadores que intervienen en ellos. Sin embargo, se necesita seguir acordando, diseñando nuevos espacios de diálogo, consenso y negociación, ya que estos espacios se insertan en el campo social atravesado por el poder, las tensiones y las disputas con relación al posicionamiento de los actores involucrados. La generación de estos ámbitos, de gestión asociada, posibilitará ir construyendo instancias que garanticen la articulación con las políticas públicas tanto en cuanto a su diseño como a su ejecución y su evaluación, incorporando los aportes, saberes y experiencias de los actores involucrados (Estado–Universidad–OSC).

4. ¿Intermediarios o mediadores?

> *"Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de algo que va a rebelarse."*
> JOHN BERGER

La realidad se deja leer de determinados modos. En el plano más simple de la lectura, lo real se confunde con la apariencia. Lo que aparece es síntoma de lo que no se ve (Andrade).

Pretendemos, en tono ensayístico, reflexionar acerca de la vinculación del extensionista y los territorios de intervención, es decir, el espacio donde se desarrollan las acciones, poblado por actores sociales que pacientemente van contorneando sus trayectorias, interpelándonos desde sus preocupaciones y deseos. Cada actor es el resultado de un entramado de relaciones, ya que, como sostiene Latour usando la metáfora de la actuación teatral, el actor nunca está solo, una enorme cantidad de entidades convergen en él.

Teniendo en cuenta este complejo entramado de relaciones producto de las asociaciones que van anudándose en el devenir de las prácticas, nos interrogamos respecto del papel que juega el extensionista, sobre cuál es su posicionamiento en el campo de la intervención, cómo se intercambian, necesidades, demandas, intereses, tensiones, asimetrías en el ejercicio del poder, donde la reciprocidad entre actores a partir del intercambio simbólico y material de bienes, entre individuos o grupos, puede remitir a valores positivos como la solidaridad, el reconocimiento del otro, e igualmente a factores de carga negativa, que responden al clientelismo y la sumisión. Esto debería conducirnos a tomar ciertos recaudos, a ser cuidadosos y respetuosos, desde la academia, en las decisiones metodológicas. Ello en tanto entendemos que lo metodológico, más allá de lo instrumental, remite también a perspectivas tanto teóricas como epistemológicas y éticas.

Consideramos que las prácticas se basan en la construcción colectiva de conocimiento y en la articulación de saberes: los provenientes del mundo académico a los que Giddens, retomando a Marx, denomina "conciencia práctica", o sea, los modos tácitos de conocimiento que los actores producen en los contextos de su vida cotidiana. Este registro de mirada nos lleva a recuperar aspectos heterogéneos y contradictorios del campo social.

En términos de Latour (2005:63), el extensionista *pasa de ser un intermediario a ser un mediador*. El intermediario es aquel que hace extensión

haciendo transferencia, es aquel que “transporta significado o fuerza sin transformación: definir sus datos de entrada basta para definir sus datos de salida”. *El mediador en cambio trasforma, traduce y distorsiona modificando el significado y generando nuevos*, puede trabajar en múltiples direcciones, incluso algunas contradictorias, desarrollar diferentes estrategias y atender a la especificidad de los entramados con los que opera. Estas formas de denominar al extensionista nos marcan que la postura no lleva a este actor a perder su centralidad en el proceso de intervención sino que le otorga mayor movimiento y un contenido distinto de su forma de interactuar, la cual, unida a su saber específico, posibilita el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de la intervención. Se trata también de modificar situaciones inequitativas atento a las relaciones de poder o a solucionar ciertos problemas sociales que los actores consideren relevantes (no sólo urgentes), y promover y fortalecer capacidades, recursos, tanto materiales como simbólicos, que aporten a la transformación del espacio social por el cual transitan sus necesidades, sus preocupaciones y sus sueños.

—

Bibliografía

Achilli, Elena (1999). “Etnografía y Trabajo social. Un diálogo para conocer e 'intervenir' en la cotidianeidad social”. En *Curriculum e Investigación en Trabajo Social*. Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio.

Andrade, Larry (comp.) (2006). *Lo social inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Carballeda, Alfredo (2005). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio.

Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

Gadis (Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional y Social)/PNUD/BID (2004). *Índice de desarrollo de la Sociedad Civil Argentina, Total país.* Buenos Aires: Edilab.

Grupo Doce (2001). *Del fragmento a la situación, notas sobre la subjetividad contemporánea.* Argentina: Gráfica Méjico.

Kessler, María Elena; Heinrich, Verónica; Bentolila, Lía y otros (2011). «Los Laberintos de la Extensión». *Revista de Extensión Universitaria*, n° 1. Santa Fe: Ediciones UNL, pp. 46–61.

Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del Actor–Red*. Buenos Aires: Manantial.

Lechner, Norbert (1990). *Los patios interiores de la democracia.* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Longo, María Eugenia y Cejas, María Cecilia (2003). *Capital social y programas de superación de la pobreza: lineamientos para la acción.* CEPAL. Santiago de Chile.

Masi, María Beatriz; Kessler, María Elena (2009). «El entramado asociativo en la ciudad de

Santa Fe: Vulnerabilidad y eficiencia de los lazos sociales en un contexto de crisis». En Herzer y Arrillaga (coords.). *La construcción social del riesgo y el desastre en el aglomerado Santa Fe*. Santa Fe: Ediciones UNL – Agencia.

Matus, Teresa (2004). *Apuntes sobre la Intervención Social*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Disponible en www.fcp.uncu.edu.ar

Sidicaro, Ricardo (2001). *La Imagen de sí mismas de las entidades del Tercer Sector.* Buenos Aires: CENOC/Siempro.

La dimensión comunicacional de la extensión universitaria

Gustavo Menéndez*

> *"La comunicación verdadera no es la transferencia, o la transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente."* PAULO FREIRE, 1973

Cuando abordamos la extensión en su dimensión comunicacional estamos centrando la atención en el aspecto relacional que se pone en juego en cualquier práctica que la Universidad defina con la comunidad.

Lo comunicacional, en este sentido, se refiere a los modos en los que la Universidad se relaciona con "la" sociedad en un lugar y en un tiempo determinado. Es precisamente en esos modos de construir las relaciones donde se evidencia una serie de imaginarios respecto del lugar que se adjudica a la universidad, quiénes son los sujetos "habilitados" en esta relación entre universidad y sociedad y qué temas/problemas la extensión puede abordar.

Es decir que en cada definición sobre las políticas de extensión o en cada práctica "en territorio" (desde las más sencillas hasta las más complejas) se puede hacer una lectura del rol que se le confiere a un cierto tipo de conocimiento, del papel que se asigna a la universidad como "portadora" de esos saberes, del rol que les compete a algunos sujetos (sociales, institucionales y políticos) con los que se define interactuar,

—

* Secretario de Extensión de la UNL (diciembre de 2007 – mayo de 2012). Integrante de la REXUNI (Red Nacional de Extensión Universitaria). Integrante de la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria). Coordinador del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria.

de las maneras en que se construyen las agendas y se identifican los problemas "socialmente relevantes", y de los modos en que se "dicen" esos problemas que se espera revertir.

Es en este mismo escenario de relaciones en donde se visualizan tensiones, se juegan las diferencias, se lucha por dar determinados significados, visibilidad y sentidos a los conflictos.

Esta definición de la extensión (y su relación con lo comunicacional) corre de plano a la otra acepción que subyace y que fue —y es— motivo de intensos debates. La extensión como una acción unidireccional que plantea como punto de partida a la universidad como única depositaria del conocimiento, que se ubica por encima de la sociedad como la única "autorizada o reconocida" para "hablar".

En el ámbito académico, las discusiones en torno a la pertinencia de la utilización del concepto de extensión siguen siendo muy fecundas. Tanto es así que, si se hace un recorrido por las universidades nacionales, encontramos diferentes concepciones, incluso en algunas de ellas hasta se ha reemplazado el término "extensión" por otros no menos problemáticos: servicios a la comunidad, vinculación con el medio, relaciones con el medio, entre otros.

Por otra parte, como ya fue mencionado en otros capítulos de esta publicación, las diversas manifestaciones o tipologías de extensión se encuentran directamente relacionadas con las diferentes concepciones o tradiciones históricas de universidades que adquieren su identidad y presentan características propias conforme al posicionamiento respecto del paradigma educativo que cada una de ellas adopta o adscribe, si consideran a la educación como un derecho fundamental o como un servicio o en función de la concepción que se tiene del conocimiento y la apropiación social del mismo.

Sin embargo, es importante destacar el camino por el que ha transitado la extensión en las universidades latinoamericanas y caribeñas desde gran parte del siglo XX hasta la fecha, que confiere a nuestras universidades características muy singulares que las diferencian del resto de las de gran parte del mundo a la hora de estudiar esta función sustantiva en ellas.

Si bien excede a este capítulo e incluso a la presente publicación realizar un recorrido histórico de la extensión en las universidades, podemos observar la manera en que la extensión universitaria se ha ido resignificando o resemantizando, fortaleciéndose como función sustantiva y desarrollándose en sus otras tres dimensiones: pedagógica, dialógica y social como *agente de transformación*.

Sin lugar a dudas, Paulo Freire fue uno de los principales referentes en esta discusión al poner en debate (en la década del 70) las diferentes concepciones acerca de la educación y la polarización existente entre la "extensión" y la "comunicación":

> *"Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la 'otra parte del mundo', considerada inferior, para —a su manera— "normalizarla" (…). De ahí que su campo asociativo se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etc." (*FREIRE, 1973:19)

Esta discusión, desde luego, fue sumamente fértil para todo el pensamiento latinoamericano y su voz sigue resonando en el ámbito académico y marcando el horizonte de muchas prácticas.

De allí que rescatamos el pensamiento de Freire en cuanto a pensar esta función sustantiva —que llamamos extensión universitaria— en términos de comunicación, de diálogo, de acción liberadora, de interacción y construcción colectiva, de crecimiento mutuo.

1. La extensión como diálogo

Cuando se habla de diálogo, como dice Paulo Freire, no es invadir, no es manipular, no es dominar, no es imponer consignas, es problematizar, criticar, reflexionar, lo que parte de comprender a cada una de las personas insertas en su propia realidad como verdadero sujeto de transformación. Lo que se pretende es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para comprenderla mejor, explicarla y transformarla, de modo de permitir un retorno crítico a la acción.

Podríamos decir que el mundo social no sería tal si no existiera la comunicación en tanto diálogo, puesto que implica una reciprocidad, una interacción mutua. No sería posible comprender el pensamiento si no reconociéramos sus funciones cognoscitiva y comunicativa.

En este aspecto, nos interesa la comunicación en términos dialógicos ya que no toda comunicación es diálogo, así como decimos que el diálogo es comunicativo y para que esto exista es necesario que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Por lo que el contenido del conocimiento que se pone en juego en cada acción de extensión se

debe originar en un espacio social común donde interactúan todos los actores que participan de dicha relación, en un proceso, donde cada persona se constituye como sujeto del conocimiento y no como mero receptor del mismo.

Desde esta perspectiva, es preciso ver a los actores interactuando con la realidad, y es en esa relación dialéctica con la misma que concebimos un proceso de constante transformación y construcción, donde la relación universidad–sociedad sea promotora de acciones transformadoras.

Esta dimensión comunicacional le confiere a la extensión su propia esencia. Decimos que todo proyecto o trabajo de extensión, toda práctica o acción de intervención social debe darse en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, que es precisamente la antítesis de manipulación, imposición o dominación. Significa sumar esfuerzos en la reflexión crítica y en cuanto a considerar a cada persona como verdadero sujeto de transformación.

En toda práctica de extensión se ponen en juego, en el medio social donde se desarrolla, los saberes y conocimientos de todos, se busca su problematización en su indiscutible relación con la realidad concreta en la cual dichos conocimientos o saberes circulan y/o se generan y sobre la que inciden para comprender, definir y poder transformar dicha realidad promoviendo la reflexión crítica. En cada acción dialogan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos existentes en el medio social donde se trabaja, de tal manera que cada agente participante se nutre y enriquece mutuamente.

Esta re–significación de la extensión como acción de comunicación en términos de diálogo y de construcción mutua está dada en el sentido planteado por Paulo Freire en sus aportes hacia una concepción determinada de educación y su relación directa con la comunicación. Pero también la extensión en su relación con la comunicación se ha nutrido en la teoría de la acción comunicativa (Jürgen Habermas) y recibe aportes desde el campo del pensamiento crítico, desde la teoría de la complejidad o desde la filosofía, la sociología, el trabajo social, entre otros.

La dimensión dialógica de la extensión universitaria se encuentra íntimamente asociada a dos conceptos básicos cuya presencia resulta imprescindible en cada práctica de extensión: la alteridad y la empatía. En cada acción de extensión nos debemos preguntar: ¿qué lugar tiene el Otro en cada una de nuestras prácticas? ¿Cómo veo ese Otro y qué opinión percibo que tiene ese Otro sobre mí? ¿Ese Otro tiene la palabra igual que la tengo Yo?

La condición fundamental para el establecimiento de la comunicación

y el diálogo se da sobre la base del vínculo que podamos establecer con todos los participantes del medio social donde la práctica se lleva a cabo.

> *"La relación con el Otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la instaura al integrar en ella al Yo y al Otro. La situación del cara–a–cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos."* (LEVINAS, 1997:262)

Expresa Carlos Skliar (*Experiencia y Alteridad en Educación*, 2009, Homo Sapiens):

> *"La desigualdad del términos entre el Yo y el Otro nada tienen que ver con el discurso, cada vez más frecuente, cada vez más persistente, de emparentar toda idea de alteridad con la exclusión, la pobreza, la miseria, el analfabetismo, la desolación. No hay equivalencia de términos entre el Yo y el Otro. Desigualdad de términos, entonces: ¡y no desigualdad de condiciones! (…) Una relación de comunión, de empatía, de armonía, idílica, solo es posible entre términos equivalentes. Entre el Yo y el Otro, por lo tanto, habrá una relación que siempre desborda, que siempre excede, que siempre se aleja: una relación de diferencia".*

Para que este vínculo comunicacional–dialógico pueda desarrollarse es fundamental reconocer tales diferencias y no alcanza con que Yo las reconozca sino que también requiere que el Otro las perciba. Esto nos vincula con el término de inclusión y con la condición de ser "huésped o extranjero" en un determinado lugar. Pensar en término de inclusión supone imaginarnos al Otro como portador de culturas, intereses, competencias, capacidades, creatividad, fantasías, creencias… que se inscriben en acciones de identidad compartida con su grupo de referencia. Incluir es más que poner adentro, implica "salir a", "estar en", aceptar en la alteridad la diferencia del Otro". ¿Por qué hay quienes están afuera? Porque hay alguien que los puso ahí, les adjudicó el carácter de ser extranjeros, de no hablar el mismo lenguaje, de no habitar un "territorio" propio.

> Según Derridá, *"extranjero es el torpe para hablar la lengua, el que corre el riesgo de quedar sin defensa ante el derecho del país que lo recibe*

o lo expulsa debiendo solicitar hospitalidad al dueño, al rey, al señor, al Estado, a la Nación, en una lengua que no es la suya imponiéndosele la traducción en otra lengua. También es extranjero en cuanto a la ley quedando fuera de ella, sin defensa, sin apelación, sin recursos para su alegato. Y es extranjero en cuanto al lenguaje, sin habilidad, sin saber hacer, sin práctica, sin técnica". (DERRIDÁ, 1997:33)

También Jacques Derrida (2001) escribe en *De la hospitalidad*:

"La pregunta del otro es una pegunta del otro y una pregunta dirigida al otro. Como si el otro fuera antes que nada aquel que coloca la primera pregunta o aquel a quien se dirige la primera pregunta. Como si el otro fuera el ser en cuestión, la pregunta misma del ser en cuestión, o el ser en cuestión de la pregunta".

Cuando lo que prevalece es nuestra pregunta acerca del Otro, cuando lo único que hay es nuestra pregunta acerca de los Otros, cuando de lo que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el Otro, entonces, hablamos de que en verdad hay una obsesión y no una preocupación por el Otro.

Con lo expresado hasta aquí reafirmamos el concepto de que en toda práctica de extensión está presente una dimensión dialógica comunicacional que se desarrolla en plenitud en la medida en que todos los actores participantes se reconozcan e interactúen con sentido de alteridad y empatía; porque en toda práctica de extensión transformadora existe una acción comunicativa en términos dialógicos donde el contenido del conocimiento "extendido" circula en un espacio común en el que se considera que cada actor participante es sujeto del conocimiento y no mero receptor del mismo.

Desde esta perspectiva, es preciso ver a las personas interactuando con la realidad, y es en esa relación dialéctica donde se ponen en juego los intereses, los objetivos, los deseos y anhelos de todos los agentes que intervienen en un proceso de constante transformación y construcción, donde el diálogo y la acción son vehículos de situaciones transformadoras.

2. Desde una doble hermenéutica

El punto anterior nos introduce al concepto de doble hermenéutica[1] y a los planteos realizados por Anthony Giddens en el campo de la educación y del conocimiento científico con aportes a los procesos de transformación social.

En estos procesos de construcción social se pueden identificar diferentes ópticas desde las cuales los mismos son llevados a cabo. Uno de ellos se realiza desde los propios actores sociales involucrados, los cuales, a través de acuerdos, interactúan entre sí y construyen sus propios objetivos y también trabajan sobre la percepción que los mismos tienen de su situación actual, de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Un segundo proceso responde a la construcción de una visión de los problemas desde el "mundo técnico". Esta visión, de carácter más sistémico y disciplinar, reveladora de una lógica tanto cuantitativa como cualitativa, recorre el objeto de estudio e intervención a través de diversas miradas disciplinares, las cuales se integran y construyen una percepción técnica interdisciplinar que resulta complementaria de la construcción hecha por los actores sociales.

Este doble proceso que se moviliza genera acciones que se retroalimentan mutuamente y validan la percepción social en algunos casos, reconocen dimensiones analíticas que emergen de la sociedad para ser indagadas desde lo técnico en otros, abren campos de dudas e incertidumbres que deben ser retomadas para su análisis desde los sectores sociales involucrados, buscan causas explicativas (razones de fondo) de los problemas identificados por el grupo o la comunidad, y señalan fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas o reconocidas por parte de la sociedad y que pasan a ser consideradas y evaluadas por la misma.

Esta doble hermenéutica supera las limitaciones clásicas de otros enfoques:

• El de una hermenéutica que sólo se apoye en la visión desde el mundo técnico:
  – debido a la incapacidad de formular los objetivos sociales que serán capaces de movilizar a los actores con los que se trabaja;

—

1. Hermenéutica: teoría de la interpretación. La tradición hermenéutica se remonta hacia fines del siglo XVIII y el término deriva de los griegos. Sin embargo, puede decirse que sólo recientemente ha resultado familiar para quienes trabajan en las ciencias sociales. Estuvo firmemente establecido en Alemania y muchos de los textos han sido tardíamente traducidos. El concepto de verstehen llegó a ser conocido a través de la adopción de Max Weber. A su vez, este autor estuvo fuertemente influenciado por Rickert y fue objeto de duros ataques por parte de quienes estaban asociados al "consenso ortodoxo». La doble hermenéutica implica la ligazón lógica entre el lenguaje ordinario de los actores sociales y la terminología lógica inventada por los cientistas sociales, como aporta Winch; supone posiciones dialógicas, emancipatorias y no de dominación o imposición de verdades.

– porque implica desconocer que la decisión de un grupo o de una comunidad de transformarse a sí misma le es inherente y por lo tanto sólo puede ser asumida por el conjunto.

• El de una hermenéutica que sólo se apoye en la percepción social (desde los actores):

– porque implica desconocer el valor del conocimiento técnico–científico;

– puesto que supone desconocer también que los problemas sociales no sólo están constituidos por aquellos factores que se hicieron explícitos, es decir, desconocer lo latente, ignorar lo potencial;

– porque es privar al proceso de construcción de consensos de las herramientas necesarias de validación, las cuales operan en muchos casos como factores catalizadores.

Este enfoque acerca de la comunicación y el diálogo entre los actores y entre los saberes y conocimientos científicos nos debe interpelar como Universidad a realizar miradas críticas respecto de nuestras propias prácticas. ¿Existe siempre diálogo fecundo y constructivo en cada una de las prácticas o acciones de extensión? ¿De qué manera se diseña una práctica o proyecto de extensión? ¿Participan los diferentes actores de tal diseño? ¿Cómo se dan los acuerdos y la búsqueda de consensos desde la identificación de los problemas hasta la formulación del plan de acción y de los procesos de evaluación? Éstos y otros interrogantes que podríamos formular nos permiten mirar y definir como institución la relación que establecemos con la sociedad y con el Estado, de los cuales la universidad forma parte.

3. Diálogo entre la extensión y la investigación

El planteo de la doble hermenéutica no sólo se aplica a los procesos de apropiación social de los conocimientos o a la resolución de los complejos problemas socioculturales y socioproductivos identificados en el medio, sino que también interpela a las políticas científicas y tecnológicas, y en particular a la generación de nuevos conocimientos, con interrogantes tales como: ¿existen consensos institucionales sobre el establecimiento de prioridades en las políticas científicas y tecnológicas? ¿Quién decide sobre los temas a investigar? ¿Quién define la relevancia y/o las prioridades en la investigación? ¿Sólo la comunidad científica está en condiciones de hacerlo? ¿Qué lugar tienen la sociedad y el Estado en el desarrollo de nuevos conocimientos y en los procesos de apropiación social de los mismos?

La integración de la *investigación con la extensión* significa no sólo la búsqueda permanente de la apropiación social del conocimiento sino también la construcción de nuevos conocimientos socialmente acordados, en la que los diversos actores sociales y productivos participan en la construcción de las agendas para la investigación y en la evaluación social de los resultados de los nuevos conocimientos alcanzados. Este enfoque profundiza el análisis en el campo de la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en lo que hace al valor del conocimiento, a su pertinencia social, a la determinación de prioridades en las políticas de investigación y a la valoración social de los nuevos conocimientos obtenidos.

Esa forma de pensar en la construcción de nuevos conocimientos tiene sus referencias conceptuales en la llamada Modalidad 2 de producción de conocimientos (Gibbons, 1998), que plantea como objetivo central orientar líneas de investigación que den respuesta a las problemáticas sociales y productivas locales con especial prioridad en aquellas que más impactan en los sectores altamente vulnerables de la sociedad o en aquellos con mayor grado de debilidad en el medio productivo.

El diálogo entre estas dos funciones sustantivas permite repensar las políticas institucionales o promover nuevas políticas que hagan posible la integración permanente entre la extensión y la investigación, creando espacios intersectoriales e interinstitucionales para la construcción de agendas sociales para la investigación.

En este sentido, es importante mencionar el Programa de Investigación y Desarrollo Orientado a Problemas Sociales y Productivos de la región aprobado por nuestra Universidad mediante la Resolución CS n° 87 del año 2007, la que ya ha dado lugar a la tercera convocatoria a proyectos de investigación a partir del consenso de líneas prioritarias, con el involucramiento de organismos públicos, instituciones, sectores productivos y organizaciones de la sociedad civil.

Este Programa de Investigación Orientado, que es la primera experiencia en el ámbito de una universidad nacional, es un claro ejemplo del diálogo entre la investigación y la extensión. El punto de partida es la construcción social de la agenda para la investigación. La identificación y priorización de los temas–problemas para la investigación fueron parte del resultado del consenso entre organismos públicos, instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Pero no menos importante fue la participación de diferentes actores sociales y productivos en el proceso de construcción de nuevos conocimientos. Finalmente, y en un mismo nivel de importancia, destacamos la participación de diversos actores sociales y productivos en la evaluación y ponderación de los resultados de cada uno de los proyectos de investigación.

Este diálogo e interacción entre la extensión y la investigación amplían de manera significativa la producción de nuevos conocimientos orientándolos al contexto social y productivo de la región donde la Universidad está inserta y simultáneamente generan condiciones de cercanía e integración que facilitan la apropiación social de los mismos.

4. Participación, democracia y políticas públicas

Cada práctica, proyecto o programa de extensión convoca a la participación ciudadana y se constituye como una acción esencialmente democrática que dialoga permanentemente con las políticas públicas presentes en el espacio social donde se trabaja, ya que cualquier tipo de problemática que se identifica en el medio social donde se lleva a cabo la acción tiene su correlato con diversas políticas públicas, ya sean propias del ámbito municipal, provincial o nacional.

La extensión como práctica democrática promueve la democratización de los saberes y conocimientos y posibilita que cada uno de los actores participantes sea comprendido como sujeto y agente de transformación social, considerado un ciudadano libre, responsable y sujeto de derechos, y como tal tiene la palabra, puede opinar y decidir.

En cada práctica de extensión, la Universidad reafirma su valor como bien público, su compromiso social y su incondicional responsabilidad con la democracia. Desde ese lugar se plantean sus aportes e intervenciones.

El desarrollo de capacidad crítica, sensibilidad y profundidad en el análisis posibilita al actor universitario participante advertir algún sesgo antidemocrático, de ilegitimidad, discriminación, de abuso de poder, de condiciones antiéticas o de violencia política por parte del poder político. Son situaciones límite que exigen respuestas claras y muy firmes. No es casualidad que el primer síntoma que tienen los gobiernos totalitarios sea el de intervenir, silenciar o neutralizar a las universidades. Ellas (sus docentes, sus estudiantes, sus dirigentes) son peligrosas. Porque la autonomía y el pensamiento crítico se tornan riesgosos para cualquier régimen autoritario. La disidencia es inaceptable y lo diferente pasa a ser "enemigo".

Como se ve, el compromiso es siempre con la democracia. Desde la concepción profundamente democrática, se promueve la democratización del conocimiento, el ejercicio pleno de los derechos humanos, la inclusión y cohesión social y el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico. Por lo tanto, es imposible pensar al "sujeto universitario" (si es que se puede mencionar de esa manera) en términos de "amigo" o "enemigo"

del poder de turno. Plantarse desde alguna de esas dos lógicas sería falaz y representaría una devastación de su condición autónoma y crítica.

El hecho de intervenir y tomar posición respecto de determinadas políticas públicas no hace a la universidad ni más ni menos funcional o dependiente a los gobiernos de turno. En todo caso, se hace explícita la coincidencia o la disidencia hacia una política de Estado determinada. Los aportes que la universidad pueda realizar desde el campo del conocimiento a través de la acción de la extensión deben ser —y sólo en este sentido restringido— siempre funcionales a las políticas públicas: deben mejorarlas, velar por su cumplimiento, hacer aportes en sus formulaciones, desarrollos y evaluaciones, denunciarlas si son excluyentes o enriquecerlas en beneficio de la comunidad. Si este objetivo se logra, no sólo se beneficia la sociedad en su conjunto sino que, tal como la experiencia lo demuestra, se jerarquizan la propia universidad y cada una de sus funciones sustantivas.

Desde esta visión, se re–significa el concepto de la extensión universitaria, su sentido de la pertinencia, su compromiso y su función social, profundizando los objetivos planteados en el vínculo de la universidad con la sociedad y el Estado —de los que forma parte—, en la consolidación de la democracia y en el desarrollo de las políticas públicas, donde no sólo se propone contribuir a una mayor inclusión y cohesión social y a la calidad del modelo de desarrollo, sino que además se plantea esta relación sobre la base de una profunda necesidad institucional de favorecer las políticas académicas de docencia, investigación y extensión, permitiendo interpelar el conocimiento científico y generar condiciones de diálogo con los saberes y conocimientos locales, de modo de lograr una mutua imbricación y un aprendizaje recíproco que enriquezcan tanto a las ciencias como a las comunidades.

3

Estrategias de acción desarrolladas

Mariana Boffelli
Eliana Pellegrino
Sandra Sordo*

Así como los apartados anteriores han tenido el fin de caracterizar el marco teórico que define a las prácticas de extensión desde una perspectiva que invita a pensar en la noción de *educación experiencial* —y de *aprendizaje servicio* como una de sus modalidades— por un lado, y a descubrir los sentidos que las dimensiones *sociológica, dialógica y pedagógica* revisten al concepto, por otro, en esta ocasión proponemos el relato de una experiencia, de la nuestra, el relato de un itinerario.

1. Del qué al cómo: huellas de un itinerario

1.1 Punto de partida: la Resolución

A fines de noviembre de 2007 se aprobó la Resolución CS nº 274/07 del proyecto que los Consejeros Estudiantiles elevaran al Cuerpo el 16 de marzo de 2006, donde solicitaban

> *"se encomienden los estudios y avances necesarios tendientes a instaurar condiciones institucionales que favorezcan la incorporación de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de*

—

* Mariana Bofelli es docente de la UNL. Coordinadora del Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión de la UNL. Eliana Pellegrino es estudiante de Licenciatura en Letras, becaria en el Área de Incorporación Curricular de la Extensión. Sandra Sordo es docente adscripta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Apoyo Técnico del Área de Incorporación Curricular de la Extensión.

la Universidad Nacional del Litoral de manera de profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad".[1]

El artículo 1 de su Reglamento expresaba que era necesario "definir un marco de actuación que oriente y regule las 'prácticas de extensión' de los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral".[2] En este sentido, y acorde con toda la reglamentación de la citada Resolución, se volvía absolutamente necesario diseñar aquellos mecanismos tendientes a dar comienzo a su implementación, tarea ésta que debía surgir como un proceso de reflexión por parte de los actores comprometidos en la viabilización de lo que se perfilaba como "el proyecto", con todas las connotaciones que denota su enunciado. Proceso que aún hoy continúa, después de haber concluido con el documento sobre los *Lineamientos para la Incorporación Curricular de las Prácticas de Extensión en las Carreras de Grado de la UNL*, el que, entre otros aspectos relevantes, contiene los referidos a la modalidad que adoptará esta experiencia en nuestra Universidad, reconocida como precursora respecto de las otras universidades nacionales.

¿Cómo, entonces, se llevó a cabo esta tarea?

En una primera instancia, mediante un trabajo mancomunado de las Secretarías de Extensión y Académica, se creó un área particular: el Área de Incorporación Curricular de la Extensión —desde ahora Área de ICE— con el objeto de trabajar la implementación de las prácticas de extensión. Desde allí se trazaron algunas acciones, en principio, la construcción de un marco teórico que permitiera delinear los aspectos más relevantes que caracterizaban a las prácticas de extensión.[3] Las mismas debían estar inscriptas en la concepción teórico–práctica que la UNL venía considerando acerca de la extensión. Atento a ello, proponemos un breve recorrido del alcance y lugar que ésta ha ido adquiriendo particularmente en la actual gestión (2010–2019) y en la anterior (2000–2009) dentro de nuestra Universidad.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) elaborado en el año 2000 tiene como una de sus premisas "una Universidad que protagonice la

—

1. Res. CS nº 274/07.

2. *Ibíd*.

3. La construcción del marco teórico se llevó a cabo a través de una exhaustiva lectura de bibliografía respecto del tema, consultas con especialistas en la materia y revisión de documentos institucionales que ya proponían conceptualizaciones en torno a la extensión en el marco de nuestra Universidad.

construcción de una región socialmente inclusiva, y en la que el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente" (p. 11). En dicho documento se hace explícita la renovación del compromiso "en defensa de la igualdad de oportunidades; con la misión cultural y ética de la educación superior, puesta de manifiesto en la promoción y transmisión de valores, preservando la identidad cultural a partir del fomento a la diversidad y el pluralismo" (p. 3). La Universidad no debe convertirse en una escuela de profesionales cuya función se centre en satisfacer las cambiantes demandas del mercado porque estaría dando lugar a "profesionales unidimensionales, incapaces de enfrentar el pensamiento complejo, de contextualizar y de globalizar" (p. 2). A pesar de esto, no puede ni debe estar ajena a su contexto, el cual propone "un mundo atravesado por procesos de globalización y un fuerte desarrollo de la ciencia y la tecnología" (p. 1), los que produjeron "un profundo cambio en los paradigmas productivos y en las relaciones sociales" (*Ibíd*.). De allí la necesidad de un PDI que contemple estos nuevos desafíos vinculados al conocimiento pero garantizando el derecho a su acceso y a su legitimación en la vinculación con las necesidades de la sociedad, sin desatender las oportunidades y amenazas que el contexto proporcionaba. Es así como, desde esta gestión, la Universidad, "en tanto conciencia crítica de la sociedad" (p. 11), alentó una "fuerte actitud de responsabilidad para atender a las demandas y necesidades de los ciudadanos, contribuyendo a la construcción de una sociedad abierta, plural y justa" (p. 12). El modo en que este cometido se llevó a cabo fue a través de la promoción de Proyectos de Extensión de Interés Social, ampliación de las acciones de trabajo social a través de los Proyectos de Extensión de Cátedra, desarrollo de Cátedras Abiertas, difusión de la producción académica, científica y de extensión, entre otras acciones. Ya en el discurso del acto de asunción del rector y vicerrector se habló de "una Universidad más comprometida, porque a las funciones de docencia e investigación ha sabido sumar la extensión, a través de proyectos de interés social, trabajos de cátedra y acciones en distintos barrios, comunas y municipios" (p. 5). Se le asignó un rol preponderante al conocimiento respecto del nuevo contexto, y uno de los pilares de esta propuesta fue la articulación entre educación y ciencia dentro de la cual se proponía como uno de sus ejes "educación y ciencia para la inclusión social", en alusión al compromiso institucional de promoción de la "apropiación social de los conocimientos

—

4. Discurso del acto de asunción de rector y vice 2006–2010: "Educación y Ciencia como Proyecto Político".

científicos, tecnológicos, culturales y artísticos entre los que menos tienen, incentivando la vinculación entre educación, ciencia y sociedad"[4] y a la construcción, junto con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), "de procesos crecientes de aprendizaje social, de nuevos espacios a través de los cuales los diversos actores accedan al conocimiento pero también lo sistematicen, lo generen y lo construyan desde sus propias experiencias".[5] De este modo iba a ser posible "desarrollar una capacidad autónoma y creciente para la integración social". De hecho, esta preocupación fue plasmada en un documento denominado "Educación y ciencia como proyecto político" (2005) que dedica exclusivamente un apartado a la "Extensión Social y Cultural" destacándose el nuevo significado que adquiere la extensión para el siglo XXI, la cual

> *"debe ser pensada como la función orientada a promover la apropiación social del conocimiento y la democratización de la información, aspectos claves para contribuir a la transformación social. Sólo de esta manera será posible consolidar una Universidad integrada al medio del cual se nutre, consciente y comprometida con las problemáticas sociales y, al mismo tiempo, que interactúe de forma permanente con los demás vértices de nuestra sociedad: la economía, la política, la cultura. Una Universidad protagonista de su tiempo." (p. 16)*

En estos términos, las políticas de extensión se centran y articulan desde cuatro ejes prioritarios: *construir ciudanía, protagonizar el desarrollo local y regional, socializar el saber y cumplir con la misión cultural*.

Por último, es importante destacar que esta gestión se encuentra interesada en la "responsabilidad de los universitarios con su tiempo".[6] Por un lado, la de los estudiantes, a los que se les adjudica la misión indispensable de "intervenir en los asuntos comunes con voluntad de transformación social, asumiendo así la dimensión colectiva de su libertad individual".[7] Por otro, la de los docentes,

> *"porque en tanto intelectuales públicos, como señala Giroux, deben combinar los roles interdependientes de educador crítico y de ciudadano activo, tienen que descubrir los modos de conectar la práctica de la enseñanza en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad*

—

5. *Ibíd*.
6. *Ibíd*, nota 4, p. 10.
7. *Ibíd*.

en general. Quizás el más acuciante de los problemas a resolver para desempeñar este rol sea revisar orientaciones teóricas, recuperar la comprensión de la condición plural de los imaginarios sociales y construir marcos referenciales para movilizar las fuerzas sociales con un verdadero sentido transformador".[8]

La gestión actual, que elaboró el Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019, se circunscribe en la misma línea que el PDI anterior, dando continuidad al proyecto de Incorporación Curricular de la Extensión. Asume como una de sus misiones institucionales el compromiso con el avance del conocimiento y destaca que las funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, "deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa".[9] La articulación entre estas funciones tiene como propósito una Universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad con el objetivo de brindar "una sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática".[10] Una de las acciones para contribuir a esta articulación se presenta no tanto como cambios abruptos en el diseño de las propuestas curriculares sino como "un sesgo de mayor cercanía a los contextos de desempeño profesional" y una "confianza en una mejora paulatina en la gestión curricular", ya que se considera que una mayor vinculación con el medio socioproductivo impactaría sobre los planes de estudio.

Estas políticas se enmarcan en la concepción que la actual gestión tiene acerca de la extensión, concibiéndola "a la luz de los principios reformistas como una dimensión que atraviesa los procesos sociales, culturales y económicos"[11] y como aquellas intervenciones pertinentes que la mantienen de cara a la sociedad, es decir, comunicada con el Estado, con otras instituciones educativas, científico–tecnológicas, organizaciones civiles y de la producción, un espacio que ofrece interacciones a través de procesos de innovación, producción y circulación de cultura y ciencia.

De esta manera, la integración entre la extensión, la enseñanza y la investigación posiciona a la Universidad desde una perspectiva en la que "los saberes culturales y los conocimientos académico–científicos

—

8. *Ibíd*, p. 11.
9. PDI 2010–2019, p. 5.
10. *Ibíd*, p. 11.
11. *Ibíd*, p. 16.

se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad".[12]

Este sentido que para nuestra Universidad reviste la extensión nos convocaba a continuar con el recorrido iniciado, el cual reclamaba una y otra vez espacios destinados a pensar cuestiones esenciales relacionadas con el *cómo*, con las *implicancias* y, más aún, con los protagonistas que dieran vida al proyecto.

Si volvemos la mirada a la letra escrita de la resolución: "Incorporar las prácticas de Extensión al currículo universitario, en todas las carreras de grado de la UNL",[13] percibimos que se disparan categorías válidas de analizar. Por un lado, tenemos a las *prácticas de extensión* y, por el otro, al *currículo universitario*.

Con respecto a las primeras, la Resolución las define como el "conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social". De esta conceptualización se pueden desglosar al menos dos aspectos. Por un parte, la idea de prácticas como actividades que componen la estructura curricular de las carreras; por otra, la noción de "interacción" e "intervención". Al primero de ellos lo podemos vincular con la dimensión pedagógica de la extensión universitaria y al segundo con la dimensión social. ¿En qué sentido decimos esto? Como dimensión pedagógica, la propuesta de incorporar la práctica de extensión en el currículo es una invitación a pensar que el conocimiento es más significativo y potente si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. Asimismo, es una dimensión que tensiona la teoría y la práctica, el mundo académico con lo que acontece fuera de él, y procura oportunidades para el aprendizaje y la formación. En cuanto a la dimensión social, Alfredo Carballeda analiza el escenario de la intervención en lo social aludiendo a que ésta se configura en un contexto de crisis que durante los últimos treinta años ha dificultado el sostenimiento de lazos sociales y derivó en un proceso de "fragmentación social". De esta manera, la intervención debe ser un mecanismo de integración con el propósito de promover el desarrollo y la inclusión en una sociedad donde impera trazar alternativas que tiendan a dar respuestas a esta problemática. Existe una tercera dimensión a la hora de caracterizar la extensión que es la dialógica, cuyo terreno es el de la comunicación. La misma pone en diálogo a la

—

12. *Ibíd*.
13. Res. CS nº 274/7.

universidad con la comunidad a través del juego que instala la doble hermenéutica[14] entre la interpretación del mundo técnico —saberes culturales y científico–tecnológicos— y la del mundo social en tanto aborda la complejidad de los mismos.

Hasta el momento, en el caso de nuestra Universidad, las Prácticas de Extensión cobran sentido en el marco de un Sistema Integrado de Programas y Proyectos[15] diseñado a los fines de que su sistematización ofrezca las mayores garantías de organización y coherencia en el devenir de las experiencias. La meta es que estas prácticas traspasen los límites de este diseño y se resignifiquen al interior del currículo de las carreras de grado. En cuanto a los sujetos involucrados en estos espacios, la aspiración es que asuman el compromiso, en términos de Paulo Freire (2002), de su "ser"–"estar" en el mundo, desde la capacidad de la reflexión y la acción. Es decir, sujetos críticos preocupados por interpelar el saber academicista desde su relación con situaciones singulares, en términos de Silvia Brusilowsky (1992). Sujetos que generen impacto en la comunidad desde una acción solidaria planificada y orientada hacia una educación genuina, si recordamos a J. Dewey. Sujetos que penetren en la complejidad de lo social desde una recreación intelectual permanente (Migueles, 1999).

Como segunda categoría, nos detenemos en el *currículo universitario,* que también despierta algunas inquietudes inherentes a:

- los sentidos que aporta,
- los procesos de institucionalización que se derivan de su implementación y
- la relación que guarda con la función de la extensión.

En términos de Zemelman (1992), el currículo es un campo de objetos articulados en el que se integran experiencias y proyectos, desde

—

14. Hermenéutica: teoría de la interpretación. La tradición hermenéutica se remonta hacia fines del siglo XVIII y el término deriva de los griegos, aunque puede decirse que sólo recientemente ha resultado familiar para quienes trabajan en las ciencias sociales. Estuvo firmemente establecido en Alemania y muchos de los textos han sido tardíamente traducidos. El concepto de *verstehen* llegó a ser conocido a través de la adopción de Max Weber. A su vez, este autor estuvo fuertemente influenciado por Rickert y fue objeto de duros ataques por quienes estaban asociados al "consenso ortodoxo". La doble hermenéutica" implica la ligazón lógica entre el lenguaje ordinario de los actores sociales y la terminología lógica inventada por los cientistas sociales, como aporta Winch, supone posiciones dialógicas, emancipatorias y no de dominación o imposición de verdades.

15. Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC), Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII) y Acciones de Extensión al Territorio (AET).

determinadas perspectivas y aspectos históricos, políticos y sociales. La tensión entre estos elementos refleja el juego entre lo instituido y lo instituyente, de modo que problematizarlo implica generar "procesos de institucionalización", tomar decisiones, ser artífices de las lógicas que en él se juegan.

Estamos convencidos de que cuando se hace referencia al currículo se está dando cuenta no sólo de la trascendencia de su diseño sino también de la complejidad que teje toda la red de aspectos, elementos y factores que lo vitalizan. Por lo tanto, coincidimos con la connotación política que Alicia de Alba —una referente en investigaciones acerca del currículo— aporta al conceptualizarlo. En este sentido, la recuperamos:

> *"Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político–educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a diversos mecanismos de negociación e imposición social". (*ALBA, 1995)

Entendemos pertinente destacar también los aportes que Inés Dussel ofrece en su texto *Lo que usted quería saber de la deconstrucción y no se animaba a preguntarle al curriculum* (1996). El mismo cita a Derridá, quien denuncia la levedad de los sentidos y propone deconstruirlos, en contraposición a la postura filosófica que sostiene lo trascendental en ellos.

Del mismo modo, podríamos decir que Alicia de Alba en sus producciones acerca del currículo transita aquellos caminos cuando invita a desentrañar lo que ha asignado como "el mito del curriculum". La autora se propone objetivar la idea de un curriculum atado a lo prescriptivo, identificado como la única y posible representación, inmutable, que trasciende a todos los tiempos y a todos los sujetos. Su postura política–epistemológica lo significa como portador de pluralidad de sentidos donde se denota la relación de los sujetos con el poder. Son estos mismos los que lo deconstruyen para volverlo a construir en su devenir. En esta deconstrucción los sujetos se constituyen en lo que Alicia de Alba denomina como *sujetos de determinación curricular*. Es decir, son hacedores del currículo y, en esto, partícipes de la transformación y/o reproducción de la cultura que él encarna. En términos de Heidegger (Dussel, 1996): "el sujeto tiene que habitar el lugar que ocupa". Si trasladamos esta frase al

campo del currículo, el filósofo nos estaría invitando a pensar la diferencia existente entre "ocupar" el currículo y "habitarlo", haciendo denotar en este último un sentido de protagonismo.

En un intento por continuar complejizando algunos de los significados que ofrecen los enunciados de los autores citados, ocupados en repensar nuestro objeto de estudio, creemos oportuno, en primera instancia, remitirnos a los imaginarios con los que convivimos en cuanto a nuestras instituciones, a sabiendas de que ellos nos permitirán comprender cómo éstas atraviesan las distintas iniciativas al interior del currículo. Concebimos a las instituciones como no neutras sino portadoras de múltiples sentidos que albergan procesos de construcción colectiva y social que se dan en un tiempo y espacio determinados, de los cuales resultan propuestas pedagógicas atravesadas por la identidad, la historia y el estilo institucional.

Por lo tanto, está claro que *la extensión incorporada al currículo* es una propuesta inscripta en los marcos de una política universitaria que convoca a la resignificación de interpretaciones, de prácticas, de producciones y reproducciones, y que se orienta a la formación de los estudiantes y de los docentes a través de lo que será la modalidad elegida para tal experiencia dentro de la educación experiencial: el *aprendizaje–servicio*.

Según Alicia Camilloni[16] —referente en la UNL por sus aportes al proyecto de incorporación curricular de la extensión—, la educación experiencial al interior del currículo es una propuesta pedagógica que trasciende su letra escrita y lo ubica en la categoría de *curriculum en acción*, es decir, como un currículo que imparte herramientas conceptuales que posibilitan mirar la realidad e intervenir en ella. Intervención que se convierte en experiencia situada y concreta, que aporta nuevas teorías y modifica al alumno al transitarla. Un currículo que nos convoca a mirar al alumno en su devenir y, en este sentido, pensar el aprendizaje–servicio como una experiencia donde los alumnos aprenden el conocimiento académico relacionado con la profesión y, a la vez, son formados en la responsabilidad ciudadana y en la del trabajo como futuros profesionales.

Cuando la autora refiere a la educación experiencial dice:

> *"Es una propuesta pedagógica que nos lleva a plantear la enseñanza fuera de las aulas para que los alumnos puedan hacer prácticas que*

—

16. Extraído de la Introducción pronunciada por la Prof. Alicia Camilloni en el Taller con secretarios académicos y de Extensión y con directores de carreras, programas y departamentos del día 7 de junio de 2010.

les permitan volver a la teoría ya que lo que enseñamos en la universidad es teoría, lo que debemos enseñar en la universidad es teoría. La teoría es lo generalizable, lo generalizable a un conjunto de variadísimas situaciones que son aquellas en las cuales nuestros graduados universitarios se van a encontrar, van a tener que saber resolver y que son imprevisibles (...) el tema es cómo hacemos para pegar el salto de la enseñanza de lo previsible hacia la capacidad para resolver problemas imprevisibles".[17]

Continúa explicando: "una necesaria articulación entre las maneras de encarar la enseñanza cotidianamente y la inclusión provechosa de esta forma de trabajo, de este recurso que es la educación experiencial".[18]

Pensar entonces, en términos pedagógicos, en los modos de incorporación de la extensión al currículo invita, entre otras cuestiones, a detenernos en la relación entre teoría y práctica, el conocimiento académico y la experiencia en terreno, escapando de las ideas de continuidad, deducción, prescripción, consecuencia… Y animarnos a transitar por la complejidad que proponen la dialecticidad, la duda, la repregunta y la ocasión para nuevos aprendizajes.

Dice Paulo Freire al respecto: "El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción" (1972b:31).

A este respecto, es enriquecedor recuperar también la producción de María Amelia Migueles en *La enseñanza de la Didáctica*, donde reflexiona sobre el impacto que provocan la teoría y la práctica en el campo diciendo: "pensemos entonces en una teoría que no renuncie a transformar la realidad, en la comunicación entre teoría y práctica como una posibilidad y no como un mandato de certeza" (1999: 10).

El proyecto que nos convoca es un desafío que requiere de reflexiones y cambios, donde el adentro se compromete con el afuera desde lo incierto, desde la contingencia. Pues una institución que no responde a demandas sociales es como una teoría que se perpetúa, que se cristaliza, y sabemos que éste no es el camino hacia el hallazgo.

Un camino posible hacia la incorporación de las prácticas de extensión en el currículo universitario está mediado por un trabajo colectivo entre actores de las distintas dependencias académicas —autoridades y coordinadores de carreras, docentes y alumnos—, donde la confluencia

—

17. *Ibíd*.

18. *Ibíd*.

de las impresiones y percepciones acerca de ellas promueve lo que Gadamer (1993) menciona como "experiencia hermenéutica" o "dialógica", donde cada aporte comience a diseñar el entramado de propuestas que nutrirán el proyecto.

Un camino posible es la creación de espacios impregnados de la presencia de un "otro" con diferentes imaginarios que den cuenta de los procesos de pensamientos y creación, así como del deseo de ser comprendidos en sus miedos, resistencias, saberes, prácticas, interpretaciones, ansiedades, conflictos…

Un camino posible es disponerse a la escucha que, sin duda, revela historias, tradiciones, debilidades, fortalezas institucionales y, por qué no, personales. Al decir del mismo autor, no es posible agotar y cerrar los horizontes de sentidos ya que la tradición continúa afectando a cada sujeto de un modo objetivo. La experiencia, entonces, forma parte de la historia del hombre y, a través de ella, el hombre se hace consciente de sus propios límites y de su finitud como humano.

Un camino posible de pensar en los modos de implementación de las prácticas de extensión en el currículo es atendiendo al entramado complejo de su esencia, a la participación comprometida de cada uno de los actores en juego y a la articulación de la extensión con las funciones de docencia e investigación.

Iniciado este relato, los invitamos a continuar transitando nuestra experiencia, para lo cual damos a conocer ahora los objetivos y las estrategias de acción que se trazaron al interior del proyecto.

1.2 Trazando el rumbo: desarrollo de objetivos y estrategias de acción

Una vez que se contó con un horizonte desde el cual abordar las prácticas de extensión, había que continuar con lo expuesto en la Resolución, que proponía definir un marco de actuación que oriente y regule las prácticas y con ello "instalar condiciones legales estructurales y materiales que contribuyan a la configuración de las prácticas de extensión en articulación con la enseñanza".[19] Definir un marco teórico era sólo el comienzo de esta ardua y larga tarea, el inicio de cómo hacerlo posible. En aras de continuar trabajando en dirección a este propósito, desde el Área de ICE se pautó como objetivo general brindar los aportes necesarios para la elaboración de propuestas para la incorporación curricular de las prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la UNL. Para su consecución fue necesario idear metas concretas con objetivos

—

19. Res. CS nº 274/07.

más específicos, de manera que desde lo particular se pueda llegar a lo general. En este sentido, se pautaron tres grandes estrategias de acción —relevamientos, talleres y cursos— que a continuación presentamos. Con ellas en mente y contando con todo el aval de las Secretarías Académica y de Extensión, el Área de ICE se lanzó por completo a su consecución, asumiendo con responsabilidad y compromiso cada una de sus instancias.

1.2.1 Los relevamientos

Era relevante identificar la percepción que los diferentes actores universitarios tenían con relación a la extensión y detectar espacios curriculares a partir de los cuales podrían realizarse las prácticas. Por dicha razón, nos propusimos como meta inicial un estudio exhaustivo de la situación de la extensión en todas las carreras de grado de nuestra Universidad, lo cual nos permitiría, además de la obtención de estos dos objetivos específicos —identificar posibles espacios curriculares y la percepción de los actores universitarios—, analizar fortalezas y debilidades institucionales en el seno de cada una de las Unidades Académicas en cuanto a las actividades de extensión.

La metodología de trabajo elegida para esta finalidad fue el análisis pormenorizado del plan de estudio de cada una de las carreras de grado, la realización de entrevistas a docentes y directores de carreras y la elaboración de encuestas[20] a estudiantes, a partir de las cuales se construyeron luego informes específicos que contienen la síntesis de las opiniones en cada caso. La elección de estas estrategias, insistimos, se debió a la intención de dar voz a los actores que, de uno u otro modo, darían vida al proyecto permitiéndonos interpretar sus miradas sobre la problemática planteada.

Cabe destacar que para la selección de la muestra docente se tuvieron en cuenta las opiniones de aquellos que tenían experiencias en extensión y de los que las tenían sólo en investigación. El listado de docentes a entrevistar fue ofrecido por los directores de las carreras correspondientes.

A continuación se analiza la información recabada que ha sido sistematizada a través de los informes elaborados por el Área de ICE, con el propósito de ofrecer la noble intención de claridad, transparencia y respeto por los documentos fuentes.

Con referencia a la *evaluación del desarrollo de las actividades de extensión* en el ámbito de la UNL, los docentes reconocen a las prácticas

—

20. Las encuestas fueron realizadas por el Observatorio Social en el marco del Plan de Desarrollo Institucional.

de extensión como posibilitadoras de un aprendizaje que trasciende el aula, tanto para ellos como para los alumnos, y como una oportunidad para la Universidad en cuanto a no desoír las demandas sociales. Además, insisten en que la práctica de extensión ofrece intersticios para la interdisciplinariedad, la adecuación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la realidad concreta, la concientización de que somos personas y, más aún, de que somos profesionales.

Cabe destacar que los docentes que nunca participaron en actividades de extensión han manifestado, en algunos casos, no haberlo hecho por desconocimiento del cómo, interrogante que encierra cuestiones inherentes a una adecuada identificación y posterior selección de la demanda social, pues es necesario ser criteriosos y realizar un recorte de la realidad pertinente que nos acerque al logro de una intervención exitosa. En otros casos, la falta de participación se debe a las tensiones que provocan estas prácticas al presentarse como espacios que convocan a un trabajo en equipo con toda la connotación que ello implica. De todos modos, los docentes identifican a la experiencia de extensión como una herramienta valiosa en la construcción de saberes que facilitan el aprendizaje y el compromiso en los alumnos, en tanto en ella se plasma la articulación entre teoría y práctica, entre contenido académico y experiencia.

Es importante señalar que todos ellos coinciden en que ha habido un gran crecimiento de la extensión en este último tiempo, la recuperan como aquel espacio nutrido por aspectos vinculados a una mayor organización y difusión de lo que la UNL denomina “Sistema Integrado de Programas y Proyectos”, a su vez, sostenido por un crecimiento en el financiamiento. Instancias que reflejan el compromiso institucional asumido, el cual con el transcurrir del tiempo ha situado a esta Universidad en una posición apreciada por muchos actores sociales en relación con otras universidades públicas.

Este “impulso institucional” al que refieren los docentes queda puesto de manifiesto también *en el relevamiento realizado a las autoridades y directores de carrera* cuando, entre otros aportes, se propone que desde los roles asumidos como tales se apoye a los grupos que ya vienen dejando huellas con sus proyectos de extensión en la Universidad. Asimismo, los directores y coordinadores de carrera sugieren potenciar el máximo aprovechamiento de los espacios disponibles a los fines de identificar pertinentemente las demandas sociales que convoquen a intervenciones concretas en la comunidad.

En cuanto al *relevamiento de los alumnos*, podemos señalar que el conocimiento que poseen los encuestados acerca de las prácticas de

extensión varía entre las diferentes Facultades, observándose una mayor vinculación de saberes con el eje de análisis —las prácticas de extensión— en los alumnos del Ciclo Superior que en los del Ciclo Básico. Con relación a ello, la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de las prácticas de extensión y la refieren como una práctica universitaria importante en la institución que enriquece su proceso de formación. Los alumnos que participaron en actividades de estas connotaciones expresan que las más relevantes han sido las enmarcadas en los Proyectos de Extensión de Cátedra y Proyectos de Interés Social.

En lo atinente a la *percepción de las prácticas de extensión incorporadas al currículo*, todos los actores coinciden en la importancia de este proyecto en la UNL. En lo que respecta al *relevamiento de las autoridades y directores de carreras*, la mayoría de los entrevistados manifiesta que es viable pensar en actividades, proyectos y prácticas con los estudiantes que podrían ser muy útiles a la comunidad. No menos importante es su sugerencia acerca de una propuesta de articulación de carreras, como aquella experiencia que favorecería a la interdisciplinariedad en la ejecución de las acciones, ya que de este modo el espacio de la extensión estaría vigorizado con estudiantes con diferentes perfiles.

Con referencia *a los docentes relevados*, en las entrevistas se pudo leer también una notable adhesión a la citada propuesta. Los destinatarios, en primera instancia, tal como se refleja en párrafos anteriores, se ocuparon de reflexionar acerca de la función de la extensión en la Universidad y su relación con ella para luego poder pensarlas al interior del currículo universitario.

Reconocen en este proyecto la oportunidad de una experiencia que, sin duda, convocaría a la participación de otras disciplinas en juego y cuya confluencia impactaría socialmente. Por lo tanto, insistimos, reflexionan positivamente acerca de su incorporación curricular, como la ocasión de capitalizar las diferentes miradas y el trabajo con el "otro" que dichas prácticas ofrecen. Una vez más, es pertinente señalar que identifican al proyecto como generador de comunicación y diálogo entre la Universidad y la sociedad, cuyo propósito vertebrador radica en la adecuación de ambos mundos, es decir, del proceso de enseñanza y aprendizaje a las condiciones reales del medio. Más aún, manifiestan que es el marco que se requiere para poder pensarse a sí mismos en el escenario social.

Ven la experiencia de incorporación de la extensión al currículo como enriquecedora para los estudiantes, portadora de un compromiso ético, el que surge de lo construido en el interjuego que se ofrece en la relación entre los espacios previamente mencionados. La vinculan con la oportu-

nidad de detectar problemáticas sociales y reconocer inquietudes en los actores involucrados. Por otro lado, los docentes son conscientes de los desafíos a los que convoca el proyecto, del involucramiento que demanda a todos los integrantes del mismo. Al respecto dicen: “una extensión bien realizada detecta problemas”.

Por su parte, la mayoría de los *estudiantes* coincide acerca de lo enriquecedora que podría ser la experiencia de la incorporación de las prácticas de extensión en el currículo.

En lo que hace a los *espacios curriculares*, teniendo en cuenta el relevamiento de los planes de estudios y las opiniones de los *directores de carrera*, se puede constatar la existencia actual de los mismos, que *habilitarían la acreditación en el currículo de las prácticas de extensión*; y, en el caso de la *opinión docente*, manifiestan que es posible pensar en proyectos o prácticas de extensión desde las asignaturas que dictan.

Si consideramos los t*iempos de duración y momentos del cursado* que enmarcarán a las prácticas de extensión incorporadas en el currículo, es necesario tener en cuenta que la mayoría de los docentes acuerda que éstas se den en el ciclo superior, ya que sostienen que los alumnos poseen herramientas y capacidad crítica que no están presentes al iniciar las carreras. Una minoría piensa en que las mismas pueden desarrollarse a partir del segundo año.

Otra relación abordada es la de *extensión e investigación*, los docentes enfatizan la posibilidad de vincularlas desde prácticas que armonicen los tiempos, que impliquen una investigación aplicada, es decir, desde espacios que contemplen la difusión, la producción escrita, la participación en eventos como congresos, charlas, etc. Ambas —investigación y extensión —cobran sentido en la retroalimentación que requieren para producir conocimiento.[21]

—

21. La información del apartado Relevamientos se puede profundizar consultando los Informes realizados por el Área de ICE como también las entrevistas efectuadas a docentes y directores de carrera y el Informe del Observatorio Social sobre las encuentras a alumnos. Los informes realizados por el Área de ICE son: *Informe de relevamiento de los espacios curriculares de los planes de estudios de diferentes carreras de la UNL y de las entrevistas realizadas a los directores de cada una de ellas; Informe de relevamiento de opinión docente de la UNL,; Informe sobre la opinión estudiantil, referida a la Extensión y en particular a la Incorporación Curricular de la Extensión* e informes elaborados por carrera que contienen el análisis de cada Plan de Estudio a la luz de la información provista por los directores de carrera. Por cualquier inquietud, consultar al Área.

1.2.2 Los talleres

Otro de los fines que desde el Área de ICE se quería alcanzar era convocar a todas las Unidades Académicas a la reflexión y al debate en torno a la incorporación curricular de las prácticas de extensión. Si se iban a sentar las bases y los criterios sobre los cuales tendría alcance la mentada resolución, entonces era indispensable que participaran los sectores abocados a las actividades académicas y de extensión de cada una de las dependencias de nuestra Universidad. Esta tarea decidió llevarse a cabo mediante la realización de talleres en cuatro instancias, para lo cuales se convocó a secretarios académicos y de Extensión a los que luego se sumaron —en las dos últimas instancias— directores de carreras, departamentos y programas. En todos los casos, la coordinación estuvo a cargo de la Prof. Alicia W. de Camilloni y durante los dos últimos encuentros se contó también con el asesoramiento pedagógico de la Prof. Susana Celman.

Estos talleres se organizaron con dos propósitos. Uno de ellos, de carácter formativo, fue brindar una introducción respecto de las prácticas de extensión y su universo (concepción de educación experiencial, modalidades bajo las cuales se pueden llevar a cabo, fortalezas y debilidades de cada modalidad, entre otros temas). El otro de los cometidos era, precisamente, invitar a la reflexión y al debate para la posterior construcción de consensos.

Por lo general, su dinámica se caracterizó por presentar una breve introducción del tema a tratarse por parte de la Prof. Camilloni en cada caso y una posterior conformación de grupos por parte de los asistentes, a los cuales se les propusieron consignas de trabajo bien delimitadas para la discusión. Finalmente, se procedió a la puesta en común de los diferentes discursos producidos por cada uno de los grupos con el objetivo de construir acuerdos o, en su defecto, someterlos a tela de juicio. Como resultado de estos encuentros surgieron los criterios finales[22] que darán forma a la incorporación de las prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la UNL, los que se encuentran plasmados en la elaboración del nuevo Reglamento (Anexo I de la Resolución), denominado *Reglamento General de la Incorporación de las Prácticas de Extensión*

—

22. Se trata de criterios *generales*, porque estos criterios surgidos del consenso entre los diferentes grupos constituyen sólo un punto de partida para pensar la instauración de las prácticas de extensión dentro de un marco universitario general cuyo delineamiento se vuelve necesario, lo cual no quita la posibilidad de que su implementación adquiera un tratamiento particular en cada una de las Unidades Académicas.

en todas las Carreras de Grado de la Universidad, y de este modo estará logrado el objetivo inicial con el cual se organizaron los talleres.

A continuación mencionamos, muy sucintamente, algunos de los puntos tratados en las diferentes instancias de cuya discusión justamente emergieron tales criterios:

- Elección de la/s modalidad/es (de educación experiencial) a incorporar.
- Alcance en las carreras: ¿en qué carreras se incluirían? (cortas/largas, grado/pregrado, presenciales/a distancia).
- Momento/s de inclusión de las prácticas en el currículo de las carreras (Ciclo Básico/Ciclo Superior/ambos).
- Reconocimiento de los espacios curriculares existentes y su potencialidad de encuadrar las prácticas o bien la posibilidad de identificar/crear nuevos espacios.
- Posibilidad de pensar/diseñar propuestas concretas que enmarquen a las actividades de extensión.
- Acciones a desarrollar para diseñar la inclusión del componente de educación experiencial en el currículo.
- Vinculación de la función de la extensión con las de docencia e investigación.
- Tipo de formación o aspectos de la formación de los docentes que serían necesarios para analizar la calidad de la actividad o el aprendizaje de los alumnos.
- Evaluación de los aprendizajes de los alumnos/evaluación de la actividad. (Frente a esta cuestión se plantearon diferentes criterios o propuestas que no sólo apuntaron a cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos y la actividad sino también a qué avaluar de uno y otro.)
- Participación de los alumnos en el proyecto (en la implementación de las actividades/en la planificación de las actividades/en la programación del proyecto en todas sus fases/en la evaluación del proyecto/en la evaluación de los resultados del proyecto).
- Efectos beneficiosos y perjudiciales de su incorporación.[23]
- Obligatoriedad/elección de la modalidad/de la actividad para el estudiante, dentro del currículo.

—

23. La información recogida en el apartado Talleres puede profundizarse consultando las Síntesis elaboradas por el Área de ICE de cada Taller, las cuales contienen las consignas trabajadas en cada caso por los diferentes grupos y las opiniones extraídas de la puesta en común. También se pueden consultar los audios o transcripciones de las introducciones brindadas por la Prof. Camilloni para cada uno de ellos. Ante cualquier inquietud, consultar al Área.

1.2.3 Los cursos

Por último, era fundamental centrarse en la formación de los docentes, actores universitarios claves en la puesta en marcha de este proyecto y quienes serían, junto a los alumnos, los verdaderos protagonistas de esta propuesta.

Para este propósito se pensó en la organización y realización de dos espacios de formación, teniendo el primero la impronta de un Curso de Extensión y el segundo de un Curso de Posgrado. Ambos estuvieron dirigidos a los docentes pertenecientes a las diferentes Unidades Académicas de la UNL y coordinados por la Prof. Alicia Camilloni. Ambos contaron con un importante caudal de asistentes que acudieron interesados en las temáticas planteadas. Esta estrategia fue pensada tanto para aquellos docentes que ya contaban con conocimientos y/o experiencia en extensión y deseaban profundizarlos como para aquellos que mostraban un desconocimiento respecto del tema pero deseaban incorporar esta perspectiva a su formación.

El primero de ellos, propuesto —como dijimos— como Curso de Extensión, llevó el nombre de "La resolución de problemas abiertos como estrategia de enseñanza en la universidad. El trabajo en el área de Extensión" y se orientó a introducir el tema de la educación experiencial, sus enfoques y sus posibilidades de realización, ubicó a los docentes ante estas modalidades particulares de enseñar (desde la extensión) y además los invitó a "verse en terreno" mediante la discusión del tema, la crítica a cada modalidad y la adopción de criterios. En este sentido, los objetivos a lograr en esta primera propuesta estuvieron ligados a:

- Diferenciar modalidades de educación experiencial, sus características, su impacto sobre el aprendizaje y sobre los beneficiarios y sus condiciones de organización e implementación.
- Adoptar estrategias de enseñanza adecuadas de capacitación de los alumnos para intervenir en acciones de extensión universitaria.
- Adquirir información actualizada con enfoque sociocognitivo–constructivista sobre el uso de la resolución de problemas como estrategia de enseñanza en la Universidad y de intervención en acciones de extensión.
- Contrastar diversas modalidades del uso de esta estrategia de enseñanza y comparar sus aspectos positivos y críticos, particularmente en lo que se refiere al empleo de problemas abiertos y auténticos.
- Tomar decisiones sobre el mejor uso de esta estrategia de enseñanza en la docencia universitaria en el marco de programas de extensión.

En los objetivos aquí planteados se deja ver que la intención de este curso fue introducir el tema de la inclusión de actividades de extensión

en las estructuras curriculares de las carreras como un modo particular de pensar la vinculación entre Universidad y sociedad —y, a su vez, entre extensión, investigación y docencia— desde un punto de vista pedagógico. En este sentido, se instaló fuertemente la noción de "educación experiencial" (concepto de David Kolb) como idea rectora al momento de abordar tal problemática, la cual pone su énfasis en que el aprendizaje que realiza el alumno lo obtiene de una experiencia que se desarrolla fuera del aula. Apunta a que el estudiante aprenda pero con la totalidad de su ser, es decir, que este aprendizaje que se está planteando no se dirige exclusivamente a la formación y al logro de algunas destrezas específicas sino que al desarrollo integral de la persona. Por lo tanto, no se limita a las destrezas profesionales, aprendizajes cognitivos e intelectuales, sino que también supone al aprendizaje que compromete al factor afectivo.

Muchas veces, como estrategia de enseñanza, a los alumnos se les plantean problemas escolásticos, artificiales. Son casos hechos, elaborados, que no pertenecen a la vida real. Muchos de estos problemas se denominan “isomórficos” porque son semejantes, tienen reglas parecidas. Pueden variar los componentes, pueden variar las clases de cosas con las cuales uno está trabajando, pero el tipo de solución que necesitan es similar. En la vida real podemos encontrarnos con problemas que tienen el mismo modelo y reglas semejantes que se pueden dar en el aula pero los docentes deben ser conscientes de cuáles son esos problemas, cuáles las reglas necesarias para su resolución, y esto no es tarea simple.

En la enseñanza en el aula, en cualquiera de los niveles, incluso el universitario, cuando el docente en el seno de una materia plantea problemas ya ha dirigido la mirada, la atención, a que tal es la materia y tal es el tipo de problema que uno tiene que encontrar. Cuando uno se enfrenta a problemas de la vida real, las cosas dejan de ser así de sencillas porque no se tiene un referente en el cual enmarcarse y que nos dicte “la definición del problema es tal o cual”. Es más, ya no hay nadie (como el profesor, por ejemplo) que sepa cuál es problema y cuál la respuesta correcta.

Ante este panorama, la noción de educación experiencial como estrategia de enseñanza que relaciona el aprendizaje con la vida real viene a dar un vuelco a la cuestión y a brindar alternativas para la formación de los alumnos mediante la propuesta de la realización de actividades por parte de éstos en estrecha conexión con la práctica. Este modo de proceder les permite desarrollar experiencias que plantean una puesta en diálogo —en situación auténtica— de las habilidades y conocimientos teóricos que poseen junto con la evaluación del estado de situación de

los procesos sociales, lo cual enriquece esos procesos y habilidades, aporta a posibles soluciones e identifica nuevos problemas.

En tanto, el segundo Curso —pensado, en este caso, como Seminario de Posgrado y titulado "Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial"— también llamó a la reflexión en torno a las prácticas de extensión, pero en esta oportunidad su abordaje se focalizó particularmente a pensarlas dentro del ámbito universitario de la UNL, invitando a los docentes a pensar sobre la importancia de brindar experiencias de aprendizaje integrales y auténticas a los alumnos de todas las carreras de la Universidad, por un lado, y por otro a estudiar las alternativas de inclusión en el currículo universitario de actividades de educación experiencial programadas sistemáticamente. También se les propuso como otra de las actividades analizar y comparar programas de educación experiencial implementados en distintas universidades y programar instrumentos de evaluación adecuados para estimar el valor pedagógico de los programas de integración de la educación experiencial en los currículos universitarios.

Estos objetivos a lograrse durante el curso tuvieron la finalidad de pensar y repensar el currículo universitario, ya que es en él donde se expresa la concepción de universidad que tiene la institución y donde surge el proyecto de formación de los estudiantes.

Desafortunadamente, las misiones de la universidad en docencia, investigación y extensión no siempre se plasman de modo articulado y equilibrado en los currículos. Si bien es en ellos donde se manifiestan las preocupaciones por brindar una buena formación de los futuros graduados, concentrándose en la planificación de acciones docentes, los componentes de investigación y de extensión, fundamentalmente este último, aparecen de manera fragmentaria y revelan su fortaleza sólo en algunas carreras de las que componen la oferta académica de las universidades. En un intento por reivindicar el lugar de la extensión, las tendencias actuales de transformación de los currículos revelan que, en numerosas universidades, se han incluido actividades de educación experiencial en todas las carreras con el fin de establecer una relación más estrecha entre la formación de grado y los problemas que la vida real ha de plantear a los futuros graduados. Con esta intención se persigue acentuar el papel de la formación en actitudes y valores en lo que respecta tanto al ejercicio profesional como al de la ciudadanía y hallar así soluciones curriculares adecuadas al logro de ese propósito.

Por estas razones, pensar hoy en la incorporación de un componente de educación experiencial en el currículo implica para nuestra Universidad

reafirmar la responsabilidad de formación que tiene con sus estudiantes y a su vez el compromiso con la sociedad toda, ya que este hecho supone participar en procesos de intervención social que posibilitan un acercamiento a las problemáticas sociales, culturales y productivas, desarrollando en estos procesos de diálogo con la sociedad una visión crítica, transformadora y solidaria.[24]

Además de estas tres grandes estrategias de acción que acabamos de mencionar, en la misma línea de trabajo, desde la Secretaría de Extensión de la UNL se impulsó la creación de la cátedra electiva de Extensión. A continuación, damos lugar al desarrollo de este proyecto.

2. Sentando pasos: creación de la cátedra electiva de Extensión

Daniel Malano*

En el marco institucional referido desde la incorporación curricular de las prácticas de extensión, se ha trabajado con docentes de diversas Facultades y disciplinas de la UNL, juntamente con la gestión universitaria, para generar propuestas complementarias y/o alternativas que amplíen los espacios curriculares existentes con oportunidades de formación teórica y práctica sobre la extensión universitaria. Desde esta dimensión pedagógica, y considerando que la Resolución CS nº 274/07 expresa que "la participación de alumnos en las prácticas de extensión los pone en contacto con una realidad que los coloca en situación de asumir una visión solidaria del conocimiento que se fue construyendo en la Universidad y que implica abordajes de tipo profesional", se procuró realizar una acción concreta desde el punto de vista académico: la creación de la asignatura electiva Extensión Universitaria para los estudiantes de grado de todas las carreras de la UNL, la cual tiene como uno de sus objetivos fundamentales lograr que el estudiante "comprenda, mediante la utilización de las herramientas metodológicas adecuadas, el abordaje de las complejas problemáticas sociales y pueda realizar aportes con vistas a favorecer el desarrollo regional y enriquezca su formación integral". En este punto, es oportuno enunciar una finalidad superior, que es el hecho de "favorecer el desarrollo integral, sostenible y sustentable de la socie-

—

24. La información contenida en el apartado Cursos, se puede profundizar accediendo a los Programas de los mismos y a las transcripciones de las introducciones brindadas por la Prof. Camilloni.

* Docente de la UNL. Coordinador de la Cátedra Electiva de Extensión de la UNL.

dad en su conjunto", proceso en el cual debe recrearse un ámbito donde los conocimientos circulen entre los diferentes actores que participan en su construcción y los destinatarios de los mismos. La extensión debe ser entendida entonces "como un espacio curricular interdisciplinario en el que confluyen diferentes perspectivas transversales para el abordaje de las problemáticas sociales, económicas y productivas". La direccionalidad de este concepto se enmarca en la visión del desarrollo pretendido por los actores sociales comprometidos en la construcción de su realidad.

Dicho posicionamiento atañe no sólo al concepto de extensión sino también al de ciencia y al de tecnología. En función de lo expuesto, se podría enunciar que, por un lado, la ciencia no tiene características neutrales (entiéndase ni como conocimiento acumulado ni como medio de utilización) y, por otro, que la tecnología ya no representa un mero producto o una mera herramienta para la realización de una actividad determinada sino que, por el contrario, estos dos conceptos conforman el entramado cultural y desde allí producen significaciones.

De esta manera, se desprende la idea de que la inclusión de la extensión en las propuestas curriculares de las carreras de la UNL no intenta cuestionar la autonomía de los diferentes espacios curriculares sino que más bien utiliza los aspectos relacionados con la dinámica de la aplicabilidad en el marco del análisis de las problemáticas específicas de la realidad y, a partir de lo relevado, propiciará un trabajo de metaconstrucción de sus propios significados.

Para ello se promovieron seminarios presenciales e instancias no presenciales de estudio, tutorías y elaboración de proyecto, que abarcaron las siguientes áreas temáticas: Las dimensiones del desarrollo; La extensión y sus dimensiones; Educación, comunicación y extensión; Ciencia, tecnología y sociedad; Herramientas para la toma de decisiones; La planificación estratégica; La intervención social. Todos estos temas fueron desarrollados por expertos disciplinares.

Ahora bien, considerando que la extensión debe ser una herramienta interdisciplinar para la obtención de sus objetivos, se puso especial énfasis llevar a cabo seminarios semanales "integradores" de todos los conocimientos, promoviendo el desarrollo de una visión sistémica de los temas abordados y del territorio seleccionado por los grupos para hacer su proyecto final.

Como corolario del cursado y para la acreditación de la asignatura, los estudiantes deben cumplimentar un requisito final que puede ser la elaboración grupal de un proyecto de extensión elegido por ellos y siguiendo consignas para su consecución, o la realización de prácticas

en el territorio a partir de un proyecto en ejecución, o de una evaluación teórica que involucre el análisis y propuesta sobre un caso real.

Por supuesto que las instancias de concreción de una dimensión pedagógica de la extensión no quedan en esta sola propuesta de asignatura de grado sino que se han generado cursos a distancia de Herramientas de la Extensión universitaria, de formulación y evaluación de proyectos de extensión para docentes, graduados y personal de gestión universitaria, de modo de llegar, en el corto plazo, a la creación de una Maestría en Extensión Universitaria que sea capaz de producir una masa crítica de profesionales universitarios con un alto nivel de formación específica.

2.1 Fin de etapa

> *"Internarse en una realidad o en un modo posible de una realidad, y sentir cómo aquello que en una primera instancia parecía el absurdo más desaforado, llega a valer, a articularse con otras formas absurdas o no, hasta que del tejido divergente (con relación al dibujo estereotipado de cada día) surge y se define un dibujo coherente que sólo por comparación temerosa con aquél parecerá insensato o delirante o incomprensible."* JULIO CORTÁZAR

Todo fin de etapa es una nueva apertura. Una continuidad, podríamos decir. Algo que termina, algo que se conserva, algo que empieza. En nuestro caso: un recorrido realizado, la experiencia de lo hecho, un desafío a asumir.

En cuanto a recorrido realizado y experiencia de lo hecho, estamos absolutamente gratificados y conformes con los resultados obtenidos. El balance hasta hoy de esta propuesta de la incorporación de las prácticas de extensión en el currículo de las carreras de grado de nuestra Universidad es completamente positivo. Debemos admitir que se trata de un proceso complejo y una ardua tarea que demandó y aún demanda tiempos, recursos y esfuerzo, pero ya desde sus orígenes dejó vislumbrar un futuro promisorio, porque cuando un proyecto se asume con responsabilidad, organización y compromiso institucional, no se necesita mucho más para que los objetivos iniciales coincidan con los logros que se busca obtener.

Se vuelve necesario agradecer en este momento a los actores universitarios por su acompañamiento durante todo este proceso. A quienes estuvieron al comienzo, a los de la gestión anterior, a los coordinadores de carreras, a los docentes, a quienes participaron también de las en-

cuestas y de los trabajos de monitoreo y de consulta que se hicieron Facultad por Facultad. Es necesario agradecerles muy especialmente porque la tarea afrontada ha sido un esfuerzo importante, de cuyos logros hoy nos alegramos. Es que estamos convencidos de que para lograr acordar y consensuar es fundamental que los actores universitarios se definan como institución, como Universidad toda. Nuestra experiencia muestra esta actitud. Y no es menor el hecho porque con este proyecto de incorporación de las prácticas de extensión en todas las carreras de grado de nuestra casa de estudios, al dar su aprobación e inicio pasamos a constituirnos en una Universidad testigo dentro del sistema en lo que a este tema se refiere. Si bien ya existen carreras en otras universidades que lo tienen incorporado, la novedad radica en extenderlo a todas ellas, de allí la importancia de este avance como definición institucional dentro de nuestra Universidad.

Como desafío, nos queda su puesta en práctica. Pero, más que un nuevo desafío, vendría a ser la continuidad del ya asumido, la nueva etapa del camino ya recorrido. Este tramo por andar se inicia con la elaboración del Documento sobre los *Lineamientos para la Incorporación Curricular de las Prácticas de Extensión en las Carreras de Grado de la UNL*, y continuará desde y con el trabajo de los distintos actores involucrados en este proceso, el que llevará, sin duda, a la implementación y fortalecimiento del proyecto.

—

Bibliografía

Alba, Alicia de (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bruner, Jerome (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Brusilovsky, Silvia (1992) *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Caruso, Marcelo (1998). “Tiranías de la razón: la teoría, la práctica, su mediación y sus sujetos. Una mirada a la historia de la Pedagogía.” En *Revista del IICE*, Año VII, nº 13, febrero. Buenos Aires.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Cap. IV «Lo que usted quería saber sobre la deconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículo». Buenos Aires: Kapelusz. 1ª edición.

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Tiramonti, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Freire, Paulo (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.

Gadamer, Hans–George (1993). *Verdad y Método I y II*. Salamanca: Sígueme.

Migueles, María Amelia (1999). “La enseñanza de la Didáctica”. Revista *El Cardo* nº 3. Entre

Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.

——— “El Normalismo en la Argentina... textos y testimonios”. *Textos para cátedra*. UNER. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.

Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón*. México: El Colegio de México.

——— (1987). *Uso crítico de la teoría*. México: El Colegio de México. 1987.

Camilloni, Alicia W. de (2010). Introducción al Primer Taller de Incorporación Curricular, realizado en junio de 2010. UNL.

Otras fuentes

Discurso Acto de Asunción de rector y vice 2006–2010: “Educación y ciencia como proyecto político”, 13–3–06, 18:00 hs, Paraninfo del Rectorado de la UNL. Santa Fe.

Documento “Educación y ciencia como proyecto político”, octubre de 2005. Santa Fe.

Material elaborado por el Área de Incorporación Curricular de la Extensión.*

Plan de Desarrollo Institucional 2000–2009: “Educación y ciencia como proyecto político”.

Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019: “Hacia la Universidad del Centenario”.

Programas de los cursos realizados con docentes, coordinados por la Prof. Alicia W. de Camilloni.

Resolución CS nº 247/07.

—

* Informes de relevamiento (de opinión docente, de opinión estudiantil, de los espacios curriculares de los planes de estudios de las diferentes carreras de la UNL y de las entrevistas realizadas a los directores de cada una de ellas); Síntesis de los Talleres con Secretarios Académicos y de Extensión y con Directores de Carreras, Departamentos y Programas; Documento preliminar para el análisis y debate de la Incorporación Curricular de la Extensión y Nueva Reglamentación (con sus Anexos I: *Reglamento General de la Incorporación de las Prácticas de Extensión en todas las Carreras de Grado de la Universidad* y II: *Lineamientos para la Incorporación Curricular de las Prácticas de Extensión en las carreras de Grado de la UNL*. También transcripciones de las introducciones brindadas por la Prof. Camilloni en los talleres con secretarios y directores y en los cursos con docentes.

4

Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión

Gustavo Menéndez*

1. Institucionalización e incorporación curricular: una mirada desde la UNL

Sin dudas, uno de los desafíos más importantes en materia de extensión universitaria que afrontan las universidades nacionales para los próximos años está relacionado con el logro de una mayor institucionalización y reconocimiento académico, condiciones propias de una función sustantiva tal como lo representa la extensión en las universidades. Es decir, la extensión como parte de la vida académica, integrada con la investigación y la docencia, contribuyendo de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en la apropiación social de los mismos, concentrando esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social.

En este sentido, al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización de la extensión, se requiere realizar todo un recorrido institucional que parte de la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, así como del enfoque teórico conceptual respecto de esta función sustantiva denominada extensión universitaria. Pero además de ello se requiere que esta función esencial se encuentre incorporada institucionalmente no sólo

—

* Secretario de Extensión de la UNL (diciembre de 2007 – mayo de 2012). Integrante de la REXUNI (Red Nacional de Extensión Universitaria). Integrante de la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria). Coordinador del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria.

en el Estatuto de cada universidad sino también en sus planes de desarrollo institucional y en sus diferentes reglamentaciones. Luego, en este camino de consolidación de la inserción curricular de la extensión, resulta fundamental que las políticas acordadas en la universidad, en materia de extensión universitaria, se traduzcan en sus diversos instrumentos de gestión que permitan identificar las asignaciones de recursos, la definición de las prácticas institucionales y la reflexión crítica de las mismas.

Éste es el recorrido institucional que ha seguido la extensión en el caso de nuestra Universidad Nacional del Litoral. La misma ha formado parte indisoluble de un modelo de universidad que considera a la educación como un bien público social y un derecho humano y universal. Universidad que nace al calor de la Reforma Universitaria de 1918 y en la que la extensión ha sido sinónimo permanente de compromiso social, de inclusión, de diálogo y de democratización de los conocimientos, incorporada ya de esta manera en el primer Estatuto fundante de la Universidad Nacional del Litoral en 1919.

Así es como, a partir de su profunda concepción democrática, autónoma, crítica y creativa, la UNL asume este compromiso social y promueve a través de sus políticas institucionales la más amplia democratización del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad, brindando su desarrollo académico, científico y tecnológico e interactuando con diferentes actores sociales.

Pero, a su vez, la extensión en la Universidad ha sido la puerta de entrada a la pertinencia social, ya que posibilita su permanente enriquecimiento y fortalecimiento académico y permite pensar y repensar sus propias políticas de crecimiento institucional. Desde esta perspectiva, la formulación de las políticas de extensión es parte de la construcción de una agenda compartida entre los actores sociales, el Estado y la comunidad universitaria con profundo sentido académico y de pertinencia social.

La Universidad, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a la transformación social, integrándose de este modo al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta.

Nuestra Universidad exhibe una profunda y muy rica trayectoria en materia de extensión universitaria. Y, sin lugar a dudas, desde las últimas décadas la extensión forma parte plena de la vida académica e institucional de la Universidad, reconocida en su Estatuto, incorporada en sus Planes de Desarrollo Institucional y fortalecida por un conjunto de norma-

tivas e instrumentos de gestión que hacen posible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución en materia de extensión universitaria.

2. Conceptualización y principales dimensiones de la extensión

Tomando como referencia lo expresado hasta aquí en los diferentes capítulos del presente trabajo, resulta importante clarificar el enfoque conceptual en el que nos posicionamos cuando hablamos de extensión universitaria.

En este sentido, podemos decir que el desarrollo teórico y conceptual de la extensión en nuestra universidad ha sido parte de un proceso de construcción colectiva e institucional que parte de considerar a la misma como una de las tres funciones sustantivas, que conjuntamente con la docencia y la investigación constituyen los pilares básicos en los que se asienta nuestro modelo universitario. En este sentido, cuando nos referimos a la extensión universitaria estamos considerando la relación interactiva que la Universidad plantea con su medio en las dimensiones sociales, culturales y productivas.

La extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales que han otorgado a esta función sustantiva características polisémicas y multidimensionales.

Indudablemente, estos diferentes enfoques tienen una directa relación con los diversos modelos, tradiciones o corrientes ideológicas que se han ido construyendo acerca de la universidad en sus diferentes momentos históricos. La "universidad elitista", "profesionalista", "reformista", "universidad–empresa", "popular", "de los trabajadores", "militante", la "universidad para el desarrollo" son sólo algunos de los tantos rótulos que reflejan la existencia de distintas posiciones o tradiciones acerca de universidad.

Estos modelos o posicionamientos referidos a la universidad han dado lugar a asimismo a diversas tipologías de extensión universitaria y han marcado sus principales políticas y acciones. Además, la extensión ha estado en directa relación con el desarrollo académico, científico–tecnológico, histórico e institucional de cada universidad. Todo ello prefigura ciertas complejidades que envuelven a la extensión universitaria y la dificultad, muchas veces manifiesta, de poder acordar definiciones, objetivos comunes y alcances en acciones y políticas. Esto ha estado muy

presente en los muy diversos encuentros, jornadas, congresos, coloquios y simposios de alcance nacional, regional e internacional sobre extensión.

Sin entrar a desarrollar en el presente trabajo los modelos de universidad y las diversas tipologías de extensión, se presentan a continuación las dimensiones más importantes que se encuentran presentes en la extensión universitaria, las que le confieren una singular riqueza conceptual y que han permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas en las universidades latinoamericanas y caribeñas.

2.1 Dimensión sustantiva e institucional

La relevancia académica e institucional que ha adquirido la extensión universitaria en el tiempo ha determinado que la misma sea considerada como una de las tres funciones sustantivas que, juntamente con la docencia y la investigación, constituyen los pilares fundamentales donde se construye un modelo de universidad que tiene su referencia histórica en el modelo de la Reforma Universitaria de 1918. Este modelo de universidad tiene referencias en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños que, más allá de sus diferencias y particularidades, considera a la educación superior como un derecho humano fundamental y una función indelegable del Estado, guiada por los principios de democracia, autonomía y pensamiento crítico, de compromiso social y calidad académica, tal como lo expresa la declaración de Cartagena de Indias (2008) de Educación Superior para Latinoamérica y el Caribe.

Como función sustantiva, la extensión se integra con la docencia y la investigación y forma parte de la vida académica de las universidades. Está presente en sus estatutos, en sus planes de desarrollo institucional, en sus políticas institucionales con sus prácticas e instrumentos de gestión.

La extensión se desarrolla e interactúa con los diferentes actores sociales y el Estado en el en el campo cultural, social y productivo, y aborda las más diversas y complejas problemáticas poniendo en juego los conocimientos académicos, científicos y tecnológicos con el fin de brindar las mejores propuestas y soluciones a dichas problemáticas. Desde aquí se mira críticamente a la sociedad y al Estado pero simultáneamente se interpela a la propia institución universitaria y se reflexiona sobre sus prácticas e intervenciones.

2.2 Dimensión comunicacional en términos dialógicos

Tal como lo expresamos anteriormente, esta dimensión comunicacional confiere a la extensión su propia esencia. Decimos que todo proyecto o trabajo de extensión, toda práctica o acción de intervención social debe

darse en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, que es precisamente la antítesis de invasión, manipulación, imposición o dominación. Significa sumar esfuerzos en la reflexión crítica y en cuanto a considerar a cada persona como verdadero sujeto de transformación.

En cada acción de extensión se ponen en juego, en el medio social donde desarrolla, los saberes y conocimientos de todos, se busca su problematización en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la que dichos conocimientos o saberes circulan y/o se generan y sobre la cual inciden para comprenderla mejor, explicarla y transformarla, promoviendo la reflexión crítica a la acción. En cada acción dialogan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos existentes en el medio social donde se trabaja, de tal manera que cada agente participante se nutre y enriquece en cada proceso de intervención.

Esta asociación de la extensión como acción de comunicación en términos de diálogo y construcción mutua está dada en el sentido planteado por Paulo Freire en su mirada crítica sobre la educación y la comunicación y en los desarrollos realizados por Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa. Al identificar a toda acción de extensión como una acción comunicativa en términos dialógicos entre los sujetos participantes, se debe asumir que el contenido del conocimiento "extendido" circula en un espacio común en el que se considera que cada uno es sujeto del conocimiento y no mero receptor del mismo.

Desde esta perspectiva, es preciso ver a los actores interactuando con la realidad, y es en esa relación dialéctica donde se ponen en juego los intereses, los objetivos, los deseos y anhelos de todos los agentes participantes en un proceso de constante transformación y construcción, donde el diálogo y la acción son promotores de situaciones transformadoras.

2.3 Dimensión social en términos de transformación

También decimos que en la extensión se reconoce esta tercera dimensión que está asociada al cambio o transformación social. Toda práctica, acción, proyecto o programa de extensión están vinculados a una intervención en un espacio microsocial determinado. Siempre existe un lugar, un espacio, un escenario, un territorio, un sitio con sus intereses, sus problemáticas, sus deseos y utopías, donde se desarrolla la práctica o proyecto de extensión.

En este espacio de intervención —en sentido de interacción y construcción mutua— la acción de extensión tiende a provocar una transformación frente a una problemática o un interés determinado que debe ser asumido por todos los participantes. Este problema que se intenta

resolver o ese interés que se procura alcanzar puede estar más vinculado al campo cultural, social o productivo, pero cualquiera que éste sea está caracterizado por la complejidad, la puja de intereses, las tensiones o conflictos que deben ser tenidos en cuenta a la hora actuar.

Si los problemas no son reconocidos ni asumidos como tales por parte de los actores participantes, y si no son tenidos en cuenta los diversos intereses y conflictos que se encuentran presentes en cualquier medio social donde se va a desarrollar la acción, el trabajo o el proyecto de extensión, decimos que estamos en un verdadero problema. No es posible modificar o transformar una situación problemática si el medio social en el que se interviene no identifica o asume la existencia de un problema determinado.

En este sentido, planteamos que el enfoque acerca de la comunicación entre actores y el diálogo entre los mismos y entre los saberes y conocimientos científicos nos debe interpelar como Universidad a realizar miradas críticas respecto de nuestras propias prácticas. Esto nos lleva a analizar de manera crítica cada trabajo o proyecto de extensión.

Nos debe convocar a profundizar la mirada sobre el medio social donde se va a intervenir, teniendo en claro que cualquier práctica o proyecto de extensión comienza en el mismo momento en el que se constituye la "mesa de diálogo" entre los diferentes actores sociales e institucionales. A la hora de definir una acción, una práctica o un proyecto de extensión en un espacio social determinado, deberíamos preguntarnos por el conocimiento que tenemos de ese lugar, sobre sus problemáticas más importantes, sus recursos y potencialidades, sus debilidades o vulnerabilidades, sus conflictos e intereses, sobre sus actores internos o todos aquellos agentes externos que inciden o pueden incidir en ese territorio.

Tenemos que interrogarnos acerca de la propuesta o proyecto a realizar: ¿los actores sociales participan en su formulación? ¿Se buscan los suficientes consensos desde la identificación de los problemas a abordar hasta las acciones a realizar? ¿Nos involucramos en la realidad donde vamos a intervenir? ¿Se promueve una construcción interactiva y dialógica? ¿Qué lugar tiene el "otro" en estas prácticas? Son algunos de los tantos cuestionamientos que debemos respondernos a la hora de definir un plan de acción o un proyecto de extensión.

Esto nos introduce a la necesidad de adoptar herramientas metodológicas de planificación para el diseño y construcción de los procesos de intervención que nos permitan definir más claramente cada una de las prácticas, de anticipar problemas o conflictos, de analizar la viabilidad y la sustentabilidad de cada uno de los proyectos.

2.4 Dimensión pedagógica

Se reconoce, además, que la extensión universitaria es poseedora de una dimensión pedagógica que puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como se ha planteado y desarrollado en los capítulos anteriores. A partir de esta dimensión, surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, que se plantea desde una perspectiva diferente de otros paradigmas pedagógicos. Es una invitación a pensar que el conocimiento es más significativo y profundo si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. Las ideas de John Dewy acerca de la importancia de la experiencia, su lugar y su sentido en las instancias de formación, se entrelazan con nuevas ideas en el campo de la educación que hablan de la importancia de los aprendizajes y actividades situadas, y todas ellas intentan justificar esta propuesta. Para los teóricos de la actividad situada, el aprendizaje es el proceso mismo que se da en las relaciones que se tejen entre personas, actividades y situaciones como una sola entidad abarcadora. Actividad, aprendizaje y contexto; pensamiento, sentimiento y acción son dimensiones que se entrelazan en un todo unificado.

No podemos decir que en aula universitaria no se produzcan ni se transmitan conocimientos, pero sí podemos afirmar que la historia de la humanidad muestra que los procesos mentales, las posibilidades de pensar, no existen separados de la situación, del contexto y de la historia, sino que se constituyen en ellas. Es posible que las instituciones educativas, con la intencionalidad de hacer más comprensibles los temas que debían enseñar, los volvieran abstractos y generales y terminaran por descontextualizarlos.

Para este modo de entender la educación, conocer y aprender implican comprometerse en un mismo proceso, cambiante, complejo, problemático, incierto. Donde lo más complejo y problemático es el conocimiento mismo. El conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividades que se desenvuelven tanto social, cultural e históricamente e involucran a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea. En el recorrido dado en cómo se aprende se muestra que se pueden crear nuevos conocimientos interviniendo en la práctica, en la actividad misma, de allí la necesidad de participar en escenarios sociales amplios. En este sentido, se demuestra que puede existir un potencial educativo muy grande a la hora de intervenir desde la educación formal en prácticas sociales concretas.

Una propuesta de esta naturaleza recupera la importancia de la interacción social en la construcción de conocimientos. Desde la dimensión

pedagógica, incorporar la extensión al currículo implica una innovación, y por lo tanto es posible que por momentos tenga que competir, reemplazar, modificar o, si no, integrar aquellas teorías ya formadas sobre las maneras de concebir la formación universitaria, esto tanto para docente como para estudiantes universitarios.

La búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes llevará a plantear como alternativa factible la enseñanza a partir de las prácticas de extensión; "se aprende en situación". Y creemos que es una razón de peso para considerar a las prácticas de extensión como un valioso recurso pedagógico, promoviendo una "actitud" crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovativos.

Esta orientación metodológica podría colaborar en el tratamiento crítico de aspectos que forman parte del "currículum oculto", es decir, de las prácticas cotidianas que, sin ser explicitadas, existen y se concretan dentro o fuera del aula. Nos referimos a las experiencias antes descritas y que no son totalmente ajenas en el ámbito de la enseñanza universitaria: la transmisión del conocimiento como una "entidad" inalterable que produce, entre otras cosas, una visión fragmentaria y acrítica sobre el mismo y oculta aquella esencia de un "proceso" en el que el estudiante puede y debe jugar un rol importante en su construcción y reconstrucción.

Los estudiantes tienen que disponer de una gran variedad de oportunidades y materiales para promover el aprendizaje "profundo", ofrecer suficiente evidencia en la que basar el conocimiento y, a partir de la reconstrucción de las vivencias, reflexionar acerca de su propio desempeño.

El papel de la extensión no sólo contribuye a identificar problemas que pueden dar lugar a una práctica, acción o un proyecto, sino a poner a prueba, a validar las soluciones —teóricas, técnicas— producidas.

El abordaje de los dilemas "éticos" vinculados con toda profesión puede ser estimulado mediante la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas, ya que al verse en situación de tratar con problemas reales en medios sociales concretos ellos cuentan con una oportunidad para conocer, asumir y reflexionar sobre las responsabilidades propias de la profesión.

Además, es éste un espacio propicio para el desarrollo de actitudes y valores que motiven el "compromiso con otros" y la iniciativa, preparándose para adaptarse a los cambios y para ser activos en ese cambio.

Se rescata, asimismo, el trabajo interdisciplinario, que compromete no sólo la cooperación entre las disciplinas presentes en la formación sino,

esencialmente, la construcción colectiva y consensual del proyecto de formación, universidad–sociedad, lo que posibilita el aprendizaje desde y en múltiples direcciones.

En definitiva, la incorporación curricular de las Prácticas de Extensión supone para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social, abordando problemas concretos.

> *"El Aprendizaje–Servicio es una forma de aprendizaje a través de la experiencia en el que los estudiantes se involucran en actividades que atienden necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades de aprendizaje estructuradas e intencionalmente diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Reflexión y reciprocidad son conceptos claves del Aprendizaje–Servicio". (*JACOBY, 1996:5*)*

A partir de estos conceptos, podemos decir que la integración de la extensión con la docencia implica profundizar la relación universidad–sociedad desde una perspectiva pedagógica en la que los saberes y conocimientos académicos y científicos se ponen en "juego" con los saberes y conocimientos que posee la sociedad al analizar y abordar las diversas situaciones problemáticas teniendo en cuenta sus complejidades y la diversidad de actores participantes.

La intervención académica en los diversos espacios microsociales (socioproductivos y socioculturales) brinda nuevos y profundos elementos de estudios que, sin lugar a dudas, enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se realiza un aporte sustancial a la formación integral del futuro profesional: no sólo desde el punto de vista técnico sino también en cuanto a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.

Conclusiones y reflexiones finales

Gustavo Menéndez*

1. Breve síntesis del camino recorrido (2007–2012)

El presente trabajo da cuenta del profundo y muy rico camino recorrido por la Universidad Nacional del Litoral en los últimos años en lo que hace al desarrollo de la extensión universitaria y su plena incorporación a la vida académica e institucional.

Se sintetizan aquí los enfoques teóricos conceptuales más importantes acerca de la extensión en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, las políticas institucionales, los instrumentos de gestión y las prácticas educativas que progresivamente se fueron instalando en la Universidad.

En este recorrido se recuperan las numerosas experiencias con características propias de la modalidad de la educación experiencial llevadas adelante en diferentes carreras así como proyectos de extensión y del voluntariado universitario integrados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo claro de ellos son los denominados Proyectos de Extensión de Cátedra creados en 1998 e incorporados actualmente al Sistema Integrado de Programa y Proyectos de Extensión, juntamente con los Proyectos de Extensión de Interés Institucional, los Proyectos de Extensión de Interés Social y las Acciones de Extensión al Territorio.

—

* Secretario de Extensión de la UNL (diciembre de 2007 – mayo de 2012). Integrante de la REXUNI (Red Nacional de Extensión Universitaria). Integrante de la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria). Coordinador del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria.

Asimismo, se hace referencia de manera especial a la Resolución CS n° 274/07, aprobada en noviembre de 2007, referida a la *Incorporación Curricular de las Prácticas de Extensión en las Carreras de Grado de la UNL*, reconocida esta decisión institucional en tanto UNL fue la primera universidad nacional en impulsar una medida de estas características que involucraba a todas las carreras de grado de la Universidad.

Detallar el camino recorrido por la UNL en materia de extensión universitaria en su relación con la llamada incorporación curricular de prácticas educativas en las diferentes carreras que ofrece desde el año 2007, al momento de cierre del presente trabajo (abril 2012), es una tarea que excede a esta publicación. Sin embargo, no quisiera dejar de destacar el extraordinario esfuerzo realizado por los equipos de trabajo de las Secretaría de Extensión y Académica de la Universidad, el apoyo brindado por todas las Unidades Académicas y el acompañamiento permanente del Consejo Asesor de Extensión en todas y cada una de las acciones realizadas (encuentros, talleres, seminarios, cursos, relevamientos, entrevistas, entre otros).

En este sentido, desde las Secretarías de Extensión y Académica de la UNL, queremos expresar nuestro reconocimiento a todos los docentes y especialistas —algunos de ellos participantes de la presente publicación— que han realizado sus valiosos aportes en este complejo y desafiante campo de estudio y gestión curricular que plantea como punto de partida el diálogo y la integración entre dos funciones sustantivas de la Universidad, como lo son la extensión y la docencia. De manera especial queremos expresar a la Dra. Alicia Camilloni un enorme agradecimiento por su permanente predisposición a estar presente, a acompañarnos y fundamentalmente por su valiosa y significativa contribución desde lo conceptual y metodológico a la hora de pensar la incorporación curricular de la modalidad de la educación experiencial en las diferentes carreras de la Universidad.

Otro aspecto a destacar en estos últimos 5 años en materia de la incorporación curricular de prácticas con características de la modalidad de educación experiencial es el extraordinario esfuerzo realizado por la UNL en cuanto a incorporar esta temática a la reflexión, debate y socialización de experiencias en todo tipo de encuentros, simposios y congresos, tanto a nivel nacional como internacional, en especial en los países latinoamericanos y caribeños. Basta mencionar en este sentido los logros alcanzados en el III Congreso Nacional de Extensión y en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria llevados a cabo en la UNL en 2009 y 2011, respectivamente.

Asimismo, como resultado del camino recorrido y en concordancia con el interés y compromiso de numerosas universidades nacionales, es importante mencionar la incorporación de este tema como una de las líneas estratégicas de acción en la agenda de trabajo de la REXUNI (Red de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional). La inserción curricular de la extensión forma parte del Plan Estratégico Nacional de Desarrollo de la Extensión Universitaria aprobado por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) en el Acuerdo Plenario nº 811/12 del 26 de marzo de 2012. Este eje de trabajo es una de las seis líneas estratégicas planteadas para el período 2012–2016 (con su correspondiente Plan de Acción). Las mismas son las siguientes:

- Línea Estratégica 1: Reconocimiento Académico de la Extensión.
- Línea Estratégica 2: Promoción de la Inserción Curricular de la Extensión Universitaria.
- Línea estratégica 3: Creación de un Sistema Integrado Nacional de Extensión.
- Línea Estratégica 4: Formación de RR HH a través de Becas, Cursos de Formación y/o Capacitación e Intercambio a nivel nacional y latinoamericano.
- Línea Estratégica 5: Diseño de Estrategias de Comunicación y Difusión a nivel nacional y regional.
- Línea Estratégica 6: Internacionalización de la Extensión Universitaria.

En lo que hace a las universidades de los países latinoamericanos y caribeños, también se destacan los avances que se vienen dando en la materia en estos últimos años. Esto se refleja en los congresos nacionales de extensión realizados en diversos países de la región y en los congresos iberoamericanos de extensión, fundamentalmente en los dos últimos realizados en la República Oriental de Uruguay, con sede en la Universidad de la República (UdelaR) (2009), y en la Argentina, con sede en la UNL (2011). Esta línea de trabajo ha sido incorporada en la agenda permanente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), asociación de universidades latinoamericanas y caribeñas de la cual nuestra Universidad es miembro activo. La ULEU ha tomado la responsabilidad de organizar los congresos iberoamericanos de extensión desde su constitución —en el año 1999— a la fecha. Cada uno de estos congresos se ha constituido en un importante espacio académico de análisis, debate y reflexión acerca del desarrollo teórico, conceptual y metodológico de la extensión universitaria y cuenta con una destacada participación de universidades y organizaciones sociales representativas de toda la región.

2. Premisas e interrogantes para la Universidad del Centenario

En 2019 nuestra UNL cumplirá 100 años de vida. Hecho éste más que significativo como para preguntarnos: ¿qué Universidad es la que nos imaginamos para los próximos años? ¿Qué Universidad caracterizará a la "Universidad del Centenario"?

Ése es el horizonte que se ha trazado la UNL en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para el período 2010–2019 que actualmente se está transitando a partir del esfuerzo para entender y reconocer un mundo cada vez más complejo, caracterizado por fuertes asimetrías económicas y sociales entre los países desarrollados y en desarrollo, con importantes impactos sociales, ambientales y económicos que afectan de manera especial a los países en desarrollo.

Los fenómenos de globalización y aceleración del desarrollo científico y tecnológico, sumados al surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han originado profundas modificaciones en la organización social y económica de los países, reforzando el lugar del conocimiento hasta constituirlo en el principal componente de las llamadas sociedades del conocimiento.

Tanto es así que en el siglo XXI los ciudadanos que no accedan a las posibilidades de seguir aprendiendo se enfrentarán, al menos, con cuatro tipos de marginación que están estrechamente relacionados:

i) En el mundo del trabajo, porque las actividades vinculadas al acceso a condiciones de vida dignas y al desarrollo como seres humanos les resultarán cada vez más difíciles de alcanzar;

ii) En el ejercicio de la ciudadanía, puesto que se les hará cada vez más dificultoso vivir en sociedades complejas e incidir en los procesos de decisión;

iii) En el acceso a bienes socioculturales, lo que requerirá nuevos conocimientos, habilidades y capacidades de comunicación para integrarse a un mundo diverso;

iv) En la ampliación de la calidad de vida, que demandará una creciente capacidad crítica para desenvolverse en una sociedad signada por el constante cambio social, científico y tecnológico.

Frente a este contexto es muy oportuno preguntarnos:

- ¿Cuáles son los valores universales a los que deben servir las universidades en la sociedad?
- ¿Qué tipo de profesional forma nuestras universidades? ¿Cuál es el profesional que les interesa formar? ¿Qué es un "buen profesional"? ¿Cómo se forma un profesional crítico y comprometido socialmente?

¿Qué condiciones debe desarrollar un profesional para desempeñarse en un mundo cada vez más cambiante, dinámico y complejo?

- ¿Cómo se forma un profesional con valores democráticos y con plena conciencia ciudadana, de los derechos humanos y del cuidado del ambiente?
- ¿Cómo deberían integrarse las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación para desarrollar plenamente el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos socialmente?

Sin lugar a dudas, para responder a estos interrogantes y otros tantos que se puedan formular, nos vemos obligados a pensar y repensar la Universidad para los años venideros. Para todo ello se requiere reconocer la riqueza conceptual y multidimensional de la extensión universitaria, entender que es posible profundizar su integración con la docencia y la investigación, tomar la decisión institucional de analizar e integrar otros paradigmas y modalidades educativas y sobre todo comprender el valor estratégico que poseen la educación y el conocimiento para la formación de ciudadanos libres y comprometidos y para la construcción de sociedades más inclusivas, cohesionadas y democráticas.

Integración docencia y extensión.
Otra forma de enseñar y de aprender
se terminó de imprimir en
GEA Impresiones, Iturraspe 3481,
Santa Fe, Argentina, octubre de 2013.